



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Nurbanu KAYA SAK
ORCID: 0009-0008-1415-3223

Danışman
Prof. Dr. Sema SOYDAN
ORCID: : 0000-0003-0232-3818

Konya – 2026

ÖN SÖZ

Araştırma sürecim boyunca bilgi ve deneyimini büyük bir içtenlikle benimle paylaşan, çalışmamın her aşamasında birebir ilgilenerek yol gösteren; yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar desteğini her zaman yanımda hissettiğim ve karşılaştığım güçlükleri aşmamda en büyük katkıyı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Sema Soydan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca anlayışı, desteği ve sağladığı kolaylıklarla çalışmama katkıda bulunan okul müdürüm Latif Koçu'ya ve her aşamada yanımda olan değerli çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında, aldığım tüm kararlarda arkamda duran varlıklarıyla bana güç ve huzur veren; sevgileriyle yolumu aydınlatan canım annem Fatma Kaya'ya ve canım babam Sedat Kaya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her koşulda yanımda olan, desteğini ve sevgisini hiç eksik etmeyen sevgili kardeşim Mustafa Kaya'ya, sevgili ablam Aynur Kaya Karaca'ya ve sevgili abim Doğan Karaca'ya teşekkür ederim. Varlığıyla mutluluk veren biricik yeğenim Zeynep Günseli Karaca'ya sevgilerimle...

Hayatımın en kıymetli ve eşsiz parçaları, kalbim kızım, gün ışığım, aydınlığım Işık Sak ve kalbim oğlum, gülen yüzüm Oğuz Kaan Sak... Sabır, sevgi, mutluluk, huzur, motivasyon ve yaşam kaynağınız; varlığınıza minnettarım.

Yoğun, yorucu ve zaman zaman stresli geçen bu süreçte ve hayatımın her anında desteğini bir an olsun esirgemeyen; emeğiyle, sabrıyla ve fedakârlıklarıyla her zaman yolumu kolaylaştıran, yol arkadaşım, kıymetli eşim Kaan Sak'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Nurbanu KAYA SAK

Ocak 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Duygu Tanımı.....	7
2.2. Duygu Türleri	7
2.3. Duygularla Alakalı Kuramlar	9
2.4. Duygusal Gelişim İle İlgili Teoriler	10
2.4.1. Bowlby Açısından Okul Öncesi Süreçte Duygusal Gelişim	10
2.4.2. Erikson Açısından Okul Öncesi Süreçte Duygusal Gelişim	12
2.4.3. Freud Açısından Okul Öncesi Periyotta Duygusal Gelişim	14
2.5. Duyguların Önemi	15
2.6. Duygunun Gelişimi.....	16
2.7. Duyguları tanıma ve anlama ve anlama	17
2.8. Duyguları İfade Etme.....	18
2.9. Duygu Düzenleme Modelleri	19
2.9.1. Sosyal Bilgi Süreç Modeli	19
2.9.2. Ortak Süreç Modeli.....	19
2.9.3. Durum Seçimi	20
2.9.4. Durum Değişirme	20
2.9.5. Dikkati Yönlendirme.....	20
2.9.6. Bilişsel Değişme.....	20
2.9.7. Tepki Düzenleme	20
2.10. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	20
2.10.1. Beyin	21
2.10.2. Çevre.....	21

2.10.3. Bilişsel Gelişim	21
2.10.4. Dil Gelişimi	21
2.10.5. Cinsiyet	22
2.10.6. Kültür	22
2.10.7. Aile	22
2.10.8. Mizaç	23
2.10.9. Okul	23
2.10.10. Akran İlişkileri	24
2.11. Duygu Düzenleme	24
2.12. Etkileşim Tanımı	26
2.13. İletişim	26
2.14. Etkili İletişim Kurmada Öğretmen	27
2.15. Sınıf Ortamında Etkileşim	29
2.16. Öğretmen Çocuk Etkileşimi	29
2.16.1. Duygusal Destek	31
2.16.2. Sınıf Organizasyonu	32
2.16.3. Genel Öğretim Desteği	32
2.17. Öğretmen Çocuk Etkileşimi ve Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki	33
2.18. Yapılan Araştırmalar	33
2.18.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	33
2.18.2. Uluslararası Alan Yazında Yapılan Çalışmalar	35
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	38
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	39
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	41
4. BULGULAR	42
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1. Tartışma	62
5.2. Sonuç	67
5.3. Öneriler	68
KAYNAKLAR	70

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **81** sayfalık kısmına ilişkin, 14/01/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

15/01/2026

Nurbanu KAYA SAK

Prof. Dr. Sema SOYDAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

15/01/2026

Nurbanu KAYA SAK

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nurbanu KAYA SAK

Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Okul öncesi dönemde çocukların en yoğun etkileşimde buldukları yetişkinlerden biri olan öğretmenlerin, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde belirleyici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen–çocuk etkileşiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Konya ili Beyşehir ilçesinde görev yapan 40 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitime devam eden 4 ve 5 yaş grubundaki 80 kız ve 80 erkek olmak üzere toplam 160 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği ve Öğretmen–Çocuk Etkileşimi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Bayes istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların duygu düzenleme becerileri (duygu isimlendirme, duygu tanıma ve anlama, olumlu strateji ve olumsuz strateji) ile öğretmen–çocuk etkileşimi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaşa göre yapılan karşılaştırmalarda, duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme, ve olumlu strateji boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken; olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin 4 yaş grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen–çocuk etkileşiminin yaşa göre değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen–çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu; öğretmen–çocuk etkileşimi arttıkça çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu strateji kullanma becerilerinin arttığı, olumsuz strateji kullanımının ise azaldığı belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyet birlikte incelendiğinde, 4 yaş kız çocuklarında öğretmen–çocuk etkileşimi arttıkça olumlu strateji ve duygu isimlendirme becerilerinin arttığı, buna karşın duygu tanıma ve anlama becerilerinin azaldığı belirlenmiştir. 5 yaş kız ve erkek çocuklarda ise öğretmen–çocuk etkileşimi arttıkça duygu tanıma ve anlama ve duygu isimlendirme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen–çocuk etkileşiminin okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinin niteliğinin artırılmasının, çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Duygu, Etkileşim, Öğretmen–çocuk etkileşimi, Duygu düzenleme.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF TEACHER-CHILD INTERACTION ON THE EMOTION REGULATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Nurbanu KAYA SAK

Early childhood is a critical developmental stage where the foundations of children's social and emotional development are laid. Teachers, who are among the adults with whom children interact most intensely during the preschool period, are thought to have a decisive influence on the development of children's emotion regulation skills. In this context, the aim of this research is to examine the effect of teacher-child interaction on the emotion regulation skills of preschool children. The research was conducted using a correlational survey model. The study group consisted of 40 preschool teachers working in Beyşehir district of Konya province during the 2024-2025 academic year and a total of 160 children (80 girls and 80 boys) aged 4 and 5 attending preschool education. The Emotion Regulation Scale and the Teacher-Child Interaction Scale were used as data collection tools. The obtained data were analyzed using Bayesian statistical methods. According to the research findings, it was determined that there was no significant difference between genders in children's emotion regulation skills (emotion naming, emotion recognition and understanding, positive strategy and negative strategy) and teacher-child interaction levels. Comparisons based on age revealed no significant differences in emotion naming, emotion recognition, and positive strategy dimensions; however, negative emotion regulation strategies were found to be higher in the 4-year-old age group. Teacher-child interaction was found to be consistent with age. Furthermore, significant relationships were found between teacher-child interaction and children's emotion regulation skills; as teacher-child interaction increased, children's emotion naming, emotion recognition, and positive strategy use skills increased, while the use of negative strategies decreased. When age and gender were examined together, it was determined that in 4-year-old girls, positive strategy and emotion naming skills increased as teacher-child interaction increased, while emotion recognition and comprehension skills decreased. In 5-year-old girls and boys, it was found that emotion recognition and naming skills increased as teacher-child interaction increased. The findings of the research indicate that teacher-child interaction plays an important role in the development of children's emotion regulation skills in the preschool period. Accordingly, it is believed that improving the quality of teachers' classroom interactions will contribute to supporting children's emotional development.

Keywords: Early childhood, emotion, interaction, teacher-child interaction, emotion regulation.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Erken dönemde kazanılan duygu düzenleme becerileri, bireyin sosyal-duygusal işleyişinin sağlıklı bir biçimde gelişmesinde ve pozitif ilişkiler kurabilmesinde hayati bir role sahiptir (Seçer, 2017). Okul öncesi dönemde çocuklar, farklı çevrelerle etkileşime girerek sosyal iletişim becerilerini geliştirmeye başlamakta; bu etkileşimler aracılığıyla çeşitli duygusal deneyimler edinmektedirler. Çocukların yaşadıkları duygular, içinde buldukları duruma bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde değişkenlik gösterebilmekte; bu duyguları fark edebilme, tanıyabilme ve uygun biçimde ifade edebilme becerileri ise gelişim açısından büyük önem taşımaktadır (Acar, 2021). Okul öncesi dönem; çocukların duygularını kontrol edebilme, beden farkındalığı kazanma, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma, kendini ifade edebilme, iş birliği yapma, paylaşma ve yardımlaşma gibi becerilerinin geliştiği bir süreçtir. Bu beceriler arasında yer alan duygu düzenleme, son yıllarda araştırmacıların ve eğitimcilerin giderek artan ilgisini çekmektedir (Demirci vd., 2020). Araştırmalar, duygu düzenleme becerileri gelişmiş çocukların daha az davranış problemi sergilediklerini, öğretmenleri, aileleri ve akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini ve sosyal yeterlilik düzeylerinin akademik başarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında duygularını düzenleyebilen çocukların öğrenme süreçlerinden daha fazla yararlandıkları ifade edilmektedir (Degnan vd., 2008). Duygular, bireyin yaşantılarına verdiği tepkiler olup, çocuklar gelişim süreçleri boyunca hem olumlu hem de olumsuz duygular deneyimlemektedir. Çocuğun bu duyguları dışa vurma biçimi, yaşantılarına ve çevresel etkileşimlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Liman, 2021).

Çocukların ailesi dışında kurulan ilk etkileşimler, okul öncesi dönemde öğretmenlerle gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitime başlanmasıyla birlikte çocuk, ilk kez yapılandırılmış bir eğitim ortamında hem akademik hem de sosyal etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı bir bağlamla karşılaşmakta; bu süreçte öğretmenle kurulan ilişki, çocuğun eğitim yaşamındaki ilk öğretmen-çocuk etkileşimini oluşturmaktadır (Kıldan, 2011). Literatürde öğretmen-çocuk etkileşiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin yalnızca etkileşimin varlığıyla değil, etkileşimin niteliği ve içeriğiyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Hamre vd., (2014) öğretmen-çocuk etkileşimlerini duygusal destek ve öğretimsel-davranışsal rehberlik boyutlar

altında ele alarak, bu etkileşimlerin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duyarlı etkileşimler, öğretmenin çocuğun duygusal sinyallerini fark ederek bu sinyallere zamanında ve uygun biçimde yanıt vermesi, çocuğun duygularını kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemesi olarak tanımlanmakta; öğretmenlerin sınıf ortamında sundukları bu tür duyarlı ve destekleyici etkileşimlerin çocukların duygusal güvenlik hislerini artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Denham vd., 2012). Etkili bir öğretmen–çocuk etkileşimi; sıcaklık, duyarlılık, tutarlılık ve yapılandırılmış rehberliği bir arada içermelidir. Sabol ve Pianta, (2012), öğretmen–çocuk etkileşimlerinin çocuk gelişimini destekleyebilmesi için yalnızca olumlu bir ilişki kurulmasının yeterli olmadığını, etkileşimin öğretici ve yönlendirici bir içeriğe de sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi büyük ölçüde çevresel etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir (John ve Gross, 2004). Literatürde, öğretmenlerin profesyonel etkileşim becerilerinin yüksek olduğu sınıflarda çocukların öz-düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Blair ve Raver, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmenin duyguya duyarlı yaklaşımı çocukların duyguları tanıma, duygularını adlandırma ve duygusal tepkilerini düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Garner ve Waajid, 2008). Duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde, öğretmenin duyguları sözel olarak ifade etmesi, duygulara uygun başa çıkma stratejilerini öğretmesi ve çocuklara bu stratejileri kullanma fırsatı sunması önem taşımaktadır (Denham vd., 2012). Olumlu ve destekleyici öğretmen etkileşimleri, çocukların duygusal tepkilerini kontrol edebilmelerini, olumsuz duygularla başa çıkabilmelerini ve daha işlevsel duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir (Dereli, 2017). Bununla birlikte, öğretmen–çocuk etkileşiminin duygu düzenleme üzerindeki etkilerinin tüm çocuklar için aynı düzeyde olmadığı; yaş, cinsiyet ve bireysel özelliklere göre farklılaşabileceği ifade edilmektedir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009).

Tüm bu bilgiler ışığında, erken çocukluk döneminde öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünün önemli olduğu görülmektedir. Ancak ulusal literatürde, öğretmen–çocuk etkileşimi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin yaş ve cinsiyet değişkenleri bağlamında birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma “öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini” incelemeyi amaçlamakta; elde edilecek bulguların

erken çocukluk eğitimine yönelik uygulamalara ve literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemde öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki özel amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmen–çocuk etkileşim düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmen–çocuk etkileşim düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen–çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri (duygu isimlendirme, duygu tanıma ve anlama, olumlu duygu düzenleme stratejileri ve olumsuz duygu düzenleme stratejileri) arasında ilişkiler bulunmakta mıdır?
6. Öğretmen–çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler yaş ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygular, bireyin içinde bulunduğu çevre ve kurduğu sosyal ilişkilerle sürekli etkileşim hâindedir. Bu bağlamda, bireyin duygularını tanıması, yönetebilmesi ve uygun biçimde ifade edebilmesi anlamına gelen duygu düzenleme becerileri, sosyal uyum ve psikolojik iyi oluş açısından önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Erken çocukluk döneminde gelişen duygu düzenleme becerileri, çocuğun yalnızca içsel dengesini sağlamasını değil; aynı zamanda sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesini, stresle başa çıkabilmesini ve öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılabilmesini desteklemektedir. Nitekim alanyazında duygu düzenleme becerilerinin çocukların okul uyumu, akademik başarıları ve sosyal ilişkilerinin niteliği üzerinde etkili olduğu

belirtilmektedir (Blair ve Raver, 2015; McClelland vd., 2017). Sosyal-duygusal öğrenmenin merkezde olduğu okul öncesi dönem, bu becerilerin sistematik ve yapılandırılmış biçimde desteklenebilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla geçirdikleri yoğun zaman ve üstlendikleri eğitsel roller nedeniyle, çocukların duygu düzenleme süreçlerinin şekillenmesinde kilit bir konumda yer almaktadır (Pianta vd., 2003; Rimm-Kaufman vd., 2009). Bu süreçte çocukların duygusal gelişimini etkileyen en önemli çevresel bağlamlardan biri okul öncesi eğitim ortamlarıdır. Çocukların aile ortamı dışında yoğun sosyal etkileşim yaşadıkları bu ortamlarda, öğretmenlerle kurulan ilişkiler çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Zembat ve Yılmaz, 2023).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmekle birlikte, bu etkileşimin duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları bağlamında, yaş ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak ele alındığı çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu isimlendirme, duygu tanıma ve anlama, olumlu ve olumsuz duygu düzenleme stratejileriyle nasıl ilişkilendiğine dair bütüncül ve ayrıntılı bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, öğretmen–çocuk etkileşiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünü yaş ve cinsiyet değişkenleri bağlamında ele alarak, alanyazındaki bu sınırlılığı gidermeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmen–çocuk etkileşiminin yalnızca genel düzeyde değil, duygu düzenleme becerilerinin farklı boyutları üzerindeki etkilerini ortaya koymasından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik etkileşimsel yaklaşımlarını geliştirmelerine katkı sağlaması; aynı zamanda öğretmen eğitimi programları ve sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler sunarak eğitim uygulamalarına yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma aşğıdaki varsayımlar doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılan çocukların, duygu düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik kullanılan ölçme araçlarını gelişimsel düzeylerine uygun biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Öğretmen–çocuk etkileşimini değerlendirmeye yönelik elde edilen verilerin, sınıf içindeki gerçek etkileşimleri yansıttığı ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşim düzeyini doğru biçimde temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların, veri toplama sürecinde dürüst ve samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmektedir.
4. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini ve öğretmen–çocuk etkileşimini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
5. Araştırmaya dâhil edilen örneklemin, çalışmanın evrenini temsil edecek nitelikte olduğu ve elde edilen bulguların benzer özellikler taşıyan okul öncesi çocuklara genellenebileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Konya ili Beyşehir ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 160 çocuk, bu çocukların öğretmenleri 40 öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygu: İnsanların çevrelerinde veya bedenlerinde meydana gelen şeylerin akabinde iç dünyalarında bunlara karşı vermiş olduğu olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Albayrak Sidar, 2022).

Duygu düzenleme: : İnsanların sahip oldukları duyguları ifade eden ve bahse konu duyguların hangi zamanda ve biçimde yaşanılarak ifade edileceğini belirlemekte olan bir süreç şeklinde değerlendirilir (Akbulut, 2018).

Etkileşim: TDK açısından; “İki ya da daha çok kişinin konuşup, çalışıp vb. edimlerle birbirini etkileme süreci” şeklinde ifade edilmektedir.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Duygu Tanımı

Duygular hayatın olmazsa olmazlarıdır. Yeni doğan bebekler dahil herkesin duyguları vardır (Mestci, 2023). Duygular yaşamın ilk anından itibaren ortaya çıkar (Sigelman vd., 2018).

Duygu çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. TDK (2024)'nın tanımına göre “Belli nesne, olay ya da kişilerin insanların iç dünyalarında uyandırmış olduğu izlenim ve kendisine has ruhsal hareket, hareketlilik” şeklinde ifade edilmektedir. Goleman, duygu kavramını bir his, bu hisse yönelik düşünceler, içine girilen psikolojik- biyolojik durumlar ve bunlar sonucunda ortaya çıkan eylemleri gerçekleştirme isteğinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Duygular, bireylerde ki yapmış olduğu etkiler açısından da tanımlanmaktadır. Biraz daha açılacak olunur ise dışsal yahut içsel periyotların bireyde meydana getirmiş olduğu pozitif veya negatif durumlardır (Kayhan Aktürk, 2015). Duygular; istenilmeyen hallerin üstesinden gelmek için bireyin bu hali çabucak analiz edip harekete geçme sürecini takip eden duruma karşı dayanıklılık yeteneğidir (Cole vd., 2004).

Duygu, genel olarak bireyin bireysel deneyimlerini ve önemli görülen olaylarla ilgili olarak neler yapılabileceğini, ifade edilebilir. Duygular, kişiyi harekete geçirmeyi teşvik eder, hedef belirlemesine ve buna uygun stratejiler geliştirmeye olanak tanır. Ayrıca duygulara bedensel değişimler, sözel ve sözel olmayan duygusal ifadeler ve hareket tarzları gibi öğeler de eşlik eder (Çeçen, 2002). Duygular bir histir ve bu hisse ait düşüncelerden, fizyolojik ve psikolojik durumlardan oluşur (Tekfidan, 2023).

2.2. Duygu Türleri

Ekman'a göre insan yaşamında 6 temel duygu bulunmaktadır. Bunlar: Mutluluk, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık ve tiksintidir. Farklı toplum ve kültürler arasında geçerliliği bulunan, çoğu insanın benzer fiziksel ve sözel şekilde aktarımında bulunduğu temel duygulardır (Akt. Tekfidan, 2023). Bebeklikten yetişkinliğe doğru uzanan yolda ifade ettiğimiz duygular tüm coğrafi bölgelerde eş değer kabul edilmektedir (Mestci, 2023).

Tüm insanlar temel duygulara sahip bulunsa dahi herkes değişik durumlara farklı duygular hissederek buna karşı değişik tepkiler gösterebilmektedir. Duyguların meydana

gelme periyotları açısında da tanımlanmış olduğu görölmektedir. Buradan hareketle temel olarak birincil ve buna bağlı olarak da ikincil duygular şeklinde ikili bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Konu hakkında ortaya koyulan bazı çalışmalarda birincil duygular üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, korku ve tikslenme şeklinde kabul edilmiştir. Daha sonra ki çalışmalarda ise bu duyguların üzüntü, mutluluk, öfke, korku şeklinde tezahür ettiği düşünölmüştür (Ersan, 2017). İkincil duyguların birincil duygulara bağlı olarak ortaya çıkan duygulardan oluştuğu düşünölmektedir. Damasio'nun yapmış olduğu çalışmasına bakıldığında bu sınıflandırmayı birincil ve ikincil duygular şeklinde yapmış olduğu görölmektedir. Bahse konu çalışmada bireyin doğumıyla beraber gelen duyguları birincil, sonrasında insanların etkileşimleri, sosyal yaşamları ve deneyimleriyle kazandığı duygularıyla ikincil duygular şeklinde gruplandırmıştır (Acar, 2021).

Keltner (2019), yapmış olduğu çalışmasında belirlenen temel duyguların duyguları ifade etmede yeterli olmayacağını düşünerek, daha çok duyguyu ortaya koymuştur. Korkma, üzüme, öfke, şaşırma, tikslenme ve hoşlanma gibi temel duygulara ilave; merak, neşe, sempati, gurur, eğlence, utangaçlık, memnuniyet, aşk, arzu, zafer, şükran, dehşet, sarhoşluk, suçluluk, rahatlama duygularını da irdelemiştir.

Konu hakkında ilgili literatüre bakıldığında araştırmacıların net bir şekilde hangilerinin birincil duygular şeklinde tanımlandıklarını, dahası bu birincil duyguların var olup olmadığı hususunda bile ortak bir karara varamadıkları görölmektedir. Herkes aynı kararda olmasa da bazıları duygu grupları olduğunu ileri sürmektedir.

- *Öfke*: kızma, hakaret, tükenme, içleme, hiddet, gazap, sinirlenme, hınç, kin, düşmanlık, alınganlık, düşmanlık, rahatsızlık, şiddet, patolojik nefret,
- *Üzüntü*: Keder, acı, umutsuzluk, neşesizlik, melankoli, kasvet, kendine acıma, yalnızlık, patolojik olduğunda şiddetli depresyon, can sıkıntısı
- *Korku*: Kaygı, ürkme, huzursuzluk, sinirlilik, kuruntu, hayret, şüphe, vicdan azabı, uyanıklık, tasa, çekinme, dehşet, fobi ve panik
- *Zevk*: Mutluluk, haz alma, rahatlama, coşku, aşırı zindelik, tatmin olma, sevinç, eğlenme, kendisinden geçme, heyecan, gurur, vecd durumu, kapris, hoşnutluk.
- *Sevgi*: Yakın ilgi, dostluk, güvenme, kabul görme, muhabbet, iyilik, sadık olma, hayran olma, aşırı tutkun.
- *Şaşkınlık*: Şok, merak, hayret etme, afallama.

- *İğrenme*: Hor görme, tikslenme, küçümseme, aşağılama, nefret etme, itici görme, hoşlanmamak.
- *Utanç*: Suçluk, mahcup olma, hayal kırıklığı pişmanlık, küçük düşme, nedamet, çile ve üzüme

Yukarıda verilen listedeki duyguların gruplandırılması alakalı tüm problemi çözüme ulaştırmıyor. Buna örnek olarak kıskanma ve öfke, üzüntü ve korku şeklindeki karışımlar var. Bunların net bir yanıtı olmamakla beraber araştırmalar hala devam etmektedir (Goleman, 2024).

Mutlu olma, bireyin iyi olma durumuyla ilişkilidir ve bireyin yaşamında ki pozitif olan temel bir histir. Üzüntü, olumsuz yaşanmışlıkların akabinde veya istenilen bir halin gerçekleşmemesi durumunda meydana gelen bir histir. Öfke, insanların yaşamlarının ilk senelerinde öğrenilen ve isteklerin engellenmesi durumunda yahut acı hissiyatının dışa yansması şeklinde meydana gelmekte olan bir histir. Korkuysa kişinin tehlike şeklinde hissettiği veya düşündüğü bireylerin, olayların yahut da nesnelere karşısındaki sergilemiş oldukları bir duygudur (Ersan, 2017). Korku en erken görülen duygusal tepkilerden biridir (Mestci, 2023).

2.3. Duygularla Alakalı Kuramlar

Duyguların meydana gelmeleri periyotlarıyla alakalı birtakım kuramlar bulunmaktadır. Bunun haricindeki bazı kuramların duygularla alakalı değişik yaklaşımları vardır. Bunlar aşağıdaki verildiği biçimdedir.

- *İlişkisel Model Kuramı*: Duyguların meydana gelme periyotlarını ele almakta olan kuramlardan biridir. Bu kuram açısından duygunun meydana gelmesinde bilişsel periyotlar etkilidir ve bireyin hali hazırdaki durumunu etkisi altına almaktadır. Kuramı ileriye süren Lazarus açısından, kişi dış dünyasından almış olduğu bilgileri değerlendirip duygusal tepki meydana getirir (Kayhan Aktürk, 2015).
- *Aktivasyon Kuramı*: İlk öne süren Arnold ve Lindsey, bu kuram açısından duygunun meydana gelmesi bilişsel periyotların akabinde oluşmaktadır. Bahse konu kuram İlişkisel Model Kuramının yaklaşımına benzerlik göstermektedir (Yalçın, 2010). Kuram, duyguyu insan adına faydalı ve zararlı durumların

karşısında bilincinin harici meydana gelen ürün biçiminde ifade ederken; hissi olan bu halin bilinçli bir şekilde yansımaları biçiminde tanımlar (Acar, 2021).

- *James ve Lange Kuramı:* Bahse konu kuram açısından duygu, fizyolojik değişmelerin birey tarafından algılanmış olmasıyla meydana gelir (Kayhan Aktürk, 2015).
- *Cannon-Board Kuramı:* Bahse konu bu kuramda duygunun meydana gelmesinde fizyolojik etkileri irdelemekte olan bir teoridir. İlk ileri süren kişiler Walter Cannon ve Philip Board'dır. Bahse konu bu kuram açısından, hislerin gelişimi fizyolojik periyotlardan meydana gelir ve duygular insan beyninde bilinçli olarak yer almaktadır (Sille, 2016).
- *Sosyal Öğrenme Teorisi:* Bahse konu teori açısından kişi, etrafını gözlemleyip; duygular ve tepkilerin aralarındaki ilişkileri değerlendirip duygularla ilgili bilgi sahibi olmaya başlamaktadır (Kayhan Aktürk, 2015).
- *İşlevselci Kuram:* Öncüsü Campos olan bu kurama göre duygular başkalarını gözlemleyerek öğrenilir aynı zamanda duygular bilişsel süreçlerle etkileşim içerisindedir (Sille, 2016).
- *Evrimsel Yaklaşım:* Bu yaklaşıma göre duygular çevreye uyum sağlamada ve yaşamı devam ettirmede yardımcı olurlar (Acar, 2018).

2.4. Duygusal Gelişim İle İlgili Teoriler

2.4.1. Bowlby Açısından Okul Öncesi Süreçte Duygusal Gelişim

Bowlby açısından bebekler hayatta kalabilmeye dair bir içgüdüyle dünyaya gelirler. Bebekler dış dünyayı bilinmezlerle dolu güvensiz bir alan şeklinde algırlar. Bu durumda bebekler kendini güvende hissedebileceği bir yer ararlar. Bundan dolayıdır ki bahse konu içgüdüyle kendisine temel bakım sağlayan kişiye karşı duygusal bir bağ oluşturmaktadır. Bahse konu bu bağ vasıtasıyla bebekler bağlanmayı oluşturduğu insana karşı yoğun bir alaka sergilemekte ve aralarında ki bu bağ onları yaşamda tutmakta hem de ihtiyaç ve ilgilerine bir karşılık bulmalarını temin etmektedir. Buradaki temel bağlanma şekli genel olarak annedir. Dıştaki dünyadan annesiyle kurmuş olduğu ilişkinin vasıtasıyla korunmakta olan bebeklerin böylece dünya ile arasındaki etkileşimi annenin vereceği rehberlikle gerçekleştirmeye başlar (Öztürk vd., 2020).

Bağlanma teorisinin temeli; annelerinin çocuklarına güvenilir bir ortam meydana getirerek onları dış dünyasındaki tehlike ve risklere karşın keşfedebilecekleri güvenilir ortamı sunabilmesidir. Bebeğe sunulmuş olan alan güvenilir değil ve annesi tutarlı değilse; bahse konu bağlanmanın özelliği iyi değilse bebek güvensiz bağlanma stiliyle bağlanır. Bebeklerin güvenli bağlanabilmeleri adına ihtiyaç ve ilgilerinin vaktinde ve yerinde karşılanabilmesi, temel bakımını vermekte olan bireyin aynı, sürekliliği ve tutarlılığı bulunan hareketler sergilemesi gereklidir. Aksi halde; tutarsız hareketlerin bulunduğu, bakımı veren kişinin sürekli değiştiği, ilgi ve ihtiyaçları yerinde ve vaktinde giderilmeyen bebeklerde güvensiz bağlanma stiliyle bağlanmaktadır (Vatansever, 2021).

Bebeğin ona bakım veren kişiye bağlanması belli aşamalardan oluşmaktadır. Bebekle annenin bağlanması; bağlanmanın öncesi, sonrası, etkileşim ve karşılıklı etkileşim meydana getirme periyotlarından meydana gelmektedir (Acar, 2021). Yani bağlanma bir anda meydana gelmez. Bebeğin bağlanma periyodunun başlıca 4 safhası bulunmaktadır (Santrock, 2016).

Bahse konu aşamalar şöyledir:

- *Bağlanma öncesi:* Bebeğin duygusal tepkilerde bulunduğu, ilk altı aylık dönemi kapsayan dönemdir. Bebek ihtiyaçlarının giderilmesi için çevresindekilerin dikkatini toplamada ağlama, gülme gibi duygusal tepkilerini açığa çıkartır. Bu aşamada henüz bağlanma gerçekleşmemiştir ve yabancı olan kişilerle birlikte olmaktan rahatsızlık söz konusu olmaz (Calkins ve Hill, 2007). Bebekler bu dönemde bağlanmalarını insan figürlerine yöneltirler (Santrock, 2016).
- *Bağlanmanın oluşumu:* Bebekliğin 6. Haftasından itibaren 6-8. aylara kadar süren dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde bebek annesinin veya ona temel bakım veren kişinin yüzünü diğer kişilerden ayırt etmeye başlar. Tanınmadık yüzlerden uzaklaşmak ister, yabancılarla olmaktan huzursuz olur. Annesinin kucağında ise bebek rahatlar ve sakinleşir (Calkins ve Hill, 2007). Bebek, tanıdık olanı tanıdık olmayandan ayırmayı öğrenmeye ve bir insan figürüne yani genel olarak temel bakım verene odaklanmaya başlar (Santrock, 2016).
- *Bağlılık aşaması:* Bu dönem bebekliğin 6-8 aydan başlayarak 18-24 aylarına kadar devam eden bir dönemdir. Bağlılık aşamasında anne ile bebek arasında bağlanma etkileşimleri görülmektedir. Bebek, anne veya ona bakım veren kişiden ayrıldığında stres yaşar, huzursuzluk yaşar ve çeşitli tepkiler verir.

Anne yada bakım veren kişiyle birlikte olduğunda daha huzurlu hisseder. Onun ilgisi üzerinde olsun ister. Anne ile bebeğin aralarında 4 bağlanma çeşidi gözlemlenmektedir. Bahse konu bağlanma çeşitleri; güvenli, dirençli, kaçınan ve yönelim sorunlu bağlanma türüdür (Holmes, 2014).

- *Karşılıklı ilişki meydana getirme aşaması:* Bu dönem bebeklerin ilk 18. Ayıyla 2 yaşları ve ilerisindeki periyottur. Bebekler bu dönemde annelerinin geliş ve gidişlerinin nedenlerini algılamaya başlarlar ve tekrar döneceklerini tahmin ederler. Bu sebeple bebeklerin annelerinin uzaklaşmasına yönelik vermiş olduğu olumsuz tepkilerde düşme görülür (Holmes, 2014).

2.4.2. Erikson Açısından Okul Öncesi Süreçte Duygusal Gelişim

Erikson gelişimde sosyal ve kültürel etmenlerin daha etkili bulunduğunu öne sürmektedir. Bireyin içinde yaşamış olduğu toplumsal etkiler, yapmış olduğu bilinçli tercihlerin ve uyum periyotlarının etkisine vurguda bulunmuştur. Erikson teorisini, “aşamalı oluşum ilkesine” dayandırır. Aşamalı oluşum prensibi gelişmekte olan her şeyin bir zemin planının bulunduğunu, bahse konu plandan parçaların meydana geldiğini, tüm parçalar aktif olan bir bütün şeklinde meydana gelene değin her parçanın kendisine has bir hüküm zamanı bulunduğu fikridir. Erikson araştırmalarının ilk dönemlerinde Freud’un fikirlerinden etkilense de Freud’un insanın kişilik gelişimi hususunda ileriye sürmüş olduğu psikoanalitik teoriden ve onun kişiye yaklaşımından değişik bir algıya sahiptir.

Kurama göre bahsedilen sekiz kritik dönem şunlardır:

- 0 ile 12 ay aralığında, temel güvene karşı güvensizlik,
- 1 ile 3 yaş aralığında, özerkliğe karşı şüphe ve utanç,
- 3 ile 6 yaş aralığında, girişimciliğe karşı suçluluk,
- 6 ile 12 yaş aralığında, başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu
- 12 ile 18 yaş aralığı, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası
- 18 ile 20 yaş aralığı, yakınlığa karşı yalıtılmışlık
- 30 ile 60 yaş aralığı, üretken olmaya karşı durgunluk
- 60 yaş ve üstü; benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

Çalışmada okul öncesi dönemi kapsadığı için okul öncesi dönemi kapsayan süreçler üzerinde durulacaktır.

Temel güvene karşı güvensizlik: Erikson açısından insanlar yaşamlarının ilk aylarında, içine doğdukları dünyaya güven duyup duymayacakları hususunda izlenim edinirler. Bahse konu güven hissi, başka insanların tutarlı ve güvenli olduklarını bilme duygusunu belirtmektedir. Erikson'nun açısından bebekler anneleri veya bakım veren kişinin hareketlerinde güvenilirlik hissettikleri vakit onlara karşı güven duygusu kazanırlar. Buna örnek olarak; bebekler acıktıkları, ağladıkları ya da altlarını kirlettikleri zaman rahatsızlığı hemen gideriliyorsa annesi yada bakım veren kişiye güvenilebileceğini anlar. Fakat bebek ihtiyacı olduğunda bakım veren kişiyi yanında bulamazsa güvensizlik duygusu kazanır. Bir çocuk annesi yada bakım veren kişi yanından ayrıldığında gereksiz bir korkuya kapılmıyorsa ve sakince durabiliyorsa bu onun annesine yada bakım veren kişiye karşı temel güven duygusunun geliştiğini gösterir. Bebek ihtiyacı olmasa bile annesi ya da bakım veren kişi yanından ayrılır ayrılmaz ağlamaya başlıyorsa beni bırakıp gideceksin, sana güvenmiyorum gibi mesajlar verir. Temel güven duygusu oluşmamış çocuklar ilerdeki yaşamlarında kendine güvensiz, sosyal ilişki kurmakta zorlanan kişiler olabilir. Fakat, ilerleyen zamanlarda bahse konu eksikliğin telafisi yapılabilirse sağlıklı sosyal ilişkileri kuran ve kendisine güvenen biride olabilmektedir. Bu düşünce Erikson'un antideterminist yaklaşımının bir çıktısıdır. Erikson ve Freud bu konuda farklılaşırlar. Freud insanların gelişim periyotlarında meydana gelen bir takım şeylerin bütün hayatını etkisi altına alabileceğini ileriye sürmekteyken Erikson bu konuya değişik şekilde yaklaşmaktadır (Selçuk, 2018).

Özerkliğin karşısında utanç ve kuşku: Bu periyotta çocuklarda kendisinin işini yapma ve kendine güven duygusu önem kazanır. Bu yüzden, kendisine ait işini kendisini yapmaya çalışarak özerk olmak ister. Bu isteğini kendim yaparım, ben yapacağım gibi cümlelerle ifade etmektedir. Amaçsal davranışlar sergileyip, sözel iletişim kurmaya başlar. Başkalarına bağımlı olmak istemez. Kendi yaptığı iş engellenirse öfkeye kapılır. Yapmak istediği işi bitirip kendisine duyduğu güveni çoğaltmaya uğraşır. Yaptığı işe karışılmasını ve müdahalede bulunulmasını istemez. Bu duruma karşılık, yetişkinler çocuklarının toplumun istediği gibi davranmalarını isterler. Çünkü onlar çocuğunun toplumun kurallarına uyan kişiler olmasını isterler. Anne babalar toplumun değerlerini çocuklarına sevdirek ve çocuklarının kişiliklerine zarar vermeden yapmalıdırlar. Çocukların tuvalet eğitimi de bu döneme denk gelmektedir. Bu dönemde yetişkinlerin cezalandırıcı ve çocukları utandırmaya yönelik davranışları çocukları utanma ve şüphe duygularına yöneltir. Aşırı koruyucu, cezalandırıcı ve kısıtlayıcı tutum özerkliği engelleyen tutumlar arasındadır. Bu yüzden anne babalar bariz tehlike olmayan ortamlarda çocuklarını serbest bırakmalı ve onlara başarıma fırsatı vermelidir.

Kendine fırsat verilmeyen, başarma duygusunu yaşamayan çocuklar ilerdeki yaşamlarında kendi karar veremeyen, çekingen, kendine güveni olmayan bir insan olabilir. Anne babalar çocuklar başarısız oldukları zaman onları suçlamamalıdır. Sürekli suçlanan çocuklar cesaretini kaybeder ve öfkelenir. Bu öfkenin devamında ise utanma duygusu gelir (Selçuk, 2018).

Girişimciliğe karşı suçluluk: Bu dönemde çocuklar kendilerinin ve ailelerindeki diğer kişilerin rollerini daha net anlamaya başlar. Çevresindekilerle daha yakın ilişkiler oluşturur. Gereksinimlerini karşılarken daha saldırgan ve aktiftirler. Cinsiyet hususunda merak giderme çabasıdır. Motor becerileri gelişmiş olduğundan dolayı sosyal ilişkilerde daha aktiftir. Araştırma ve merak duygularını tatmin edebilmek adına birçok faaliyete katılırlar. Burada başarısızlık sergilerlerse suçluluk duygusu oluşabilir. Çocukların yapmış olduğu işlerin engellenmesi, anne babaların kullandığı yanlış yöntemler de çocukları suçluluk duygusuna yönelten sebepler arasındadır (Selçuk, 2018).

2.4.3. Freud Açısından Okul Öncesi Periyotta Duygusal Gelişim

Freud yeni doğmuş bir bebeğin kişiliğini farklı aşamalardan geçip geliştirmekte olduğunu düşünür. Bunlara psikoseksüel aşamalar adı verilmektedir. Psikoseksüel gelişim kuramına göre duygusal gelişim 5 aşamada gerçekleşmektedir.

Bunlar;

- 0 ile 1 Yaş arası dönem: Oral
- 1 ile 3 Yaş arası dönem: Anal
- 3 ile 6 Yaş arası Dönem: Fallik
- 6 ile 11 Yaş Arası dönem: Latens
- 11 yaş ve ilerisi dönen: Genital dönemlerdir (Özdemir vd., 2012).

Okul öncesi periyodu kapsamakta olan dönemler ise oral, anal, fallik dönemleridir. Çalışma okul öncesi dönemi kapsadığı için okul öncesi dönemi kapsayan süreçler üzerinde durulacaktır.

Oral Dönem: Oral dönemde bebeğin haz kaynağını ağız bölgesi oluşturur. Bebekler sadece karnını doyurmak amacı için değil aynı zamanda haz alma amacıyla da emme davranışını gösterir. Bu sebeple de ağız, dil ve dudakların yeterli seviyede uyarılması gerekir. Emme davranışı ile anne ile bebeği arasında bağ oluşur (Dökmen, 2006). Oral dönem insan

hayatında çok önemli bir yere sahiptir. İçki, sigara, yemek, uyuşturucu alışkanlığı bu dönemin olumsuz geçmesi sebebiyle bu döneme ait takıntılar ile ilgilidir. Freud, bebeğin ağzının dolmasından zevk almakta olduğunu ve böyle olmasının ilerdeki yaşamında eşya biriktirmeye yönelik bir karaktere sebebiyet verebileceğini belirtmektedir (Selçuk, 2018).

Anal Dönem: Bu süreçte çocuk, vücudundaki kaslarının olgun hale gelmesiyle dışkısının tutulması veya boşaltılması fonksiyonunu kontrollü bir şekilde gerçekleştirmeye başlamaktadır. Freud annelerin tuvalet eğitimleri sırasında ki davranışlarının çocukların ilerleyen zamandaki karakterlerinin yapılarına etkide bulunduğunu ifade etmektedir. Anneler baskıcı ve katı şekilde tutum sergilerse çocuklar da dışkılarını tutarak kabız olmaktadır. Böylesi bir tutum ilerde çocukların cimri, bağınaz, inatçı bir karakterde olmalarına sebep olabilir. Öte yandan annenin katı davranışı çocuğun öfkelenmesine ve uygunsuz bir zamanda veya mekanda dışkısını boşaltmasına sebep olabilir. Buda çocuğun ilerde öfke nöbetlerine, dik başlı olmasına, kayıtsız ve dağınık özelliklere sahip olmasına sebep olabilir. Bu dönemde annelerin teşvik edici davranışları çocukların ilerdeki yaşamlarında yaratıcı, cömert, üretici vasıflar taşıyan bireyler olabilir (Selçuk, 2018).

Fallik Dönem: Bu dönemde saldırgan ve cinsel duygular önem kazanmaktadır. Freud bahse konu duyguları, “Oedipus ve Elektra karmaşasında” işlemektedir. Oedipus karmaşası erkek çocukların annesine ilgi duyması ve babasını kıskanmasıdır. Elektra karmaşası ise kız çocuklarının babalarına karşı ilgi duyarken anneye karşı hayranlık ve kıskançlık duymasıdır. Freud daha çok Oedipus karmaşası üzerinde durmuştur (Selçuk, 2018). Bu dönemde çocuklar cinsel organlarına dokunarak keşfetmek isterler. Karşı cinse yönelik ilgi vardır. Cinsiyet farklılıklarının keşfedilmesiyle beraber cinsellik veya cinsiyet ile ilgili sorular görülmeye başlar. Çocuğun ebeveynlerine yönelttiği sorulara kızmak ya da, tepki göstermek çocuğu cezalandırmak suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına sebep olabilir. Ebeveynlerin, bu tür davranışları çocuklarda aşırı çekingen olma, anne babadan bağımsızlaşamama, eş seçememe gibi durumlara yol açabilir (Miller, 2008).

2.5. Duyguların Önemi

İnsanların davranışsal, bilişsel ve psikolojik olarak verdiği tepkileri düzenlemeye yarayan olgu duygulardır. Duygular bireylerin hem kendilerini hem çevrelerini iyi bir şekilde tanımalarını sağlar hem de kendini düzeltmesine yardım eder ve yaşamı daha da anlamlı kılmaktadır. Böylelikle psikolojik açıdan kişiyi destekler ve kişinin iyi oluş halini sağlar

(Greenberg, 2004). Duygular kişinin davranışlarını etkilemektedir ve aynı zamanda bireyin çevresi ile yaptığı etkileşimde pozitif veya negatif, az veya çok yoğunlukta hayat sürmektedir. Duygularla beraber kişinin içinde var olan değerler harekete geçip böylelikle davranışlar biçim alır (Kayhan Aktürk, 2015). Duygular problem çözme, karar verme, gereken tepkileri sergilemede ve kişilerin aralarındaki etkileşimde yardım eder. Bu sebeple hem davranışsal hem de bilişsel olarak kişiyi destekler (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Duygusal yeterlilikler kişinin uyum içerisinde yaşamını devam ettirmesine yardımcı olur (Uğur Ulusoy, 2018). Duygular gerektiği biçimde düzenlenmediği ve kullanılmadığında ve sağlıklı bir biçimde açığa çıkmadığı zaman bireyin hayatında güçlüklerle sebebiyet verir (John ve Gross, 2004). İnsanlık var oluşlarını büyük oranda duyguların insanların arasındaki ilişkilerdeki güce borçludur. Bahse konu güç olağanüstü bir güçtür. Örneğin, sadece kuvvetli bir sevgi, tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalan anne babanın kendi yaşamına devam etme dürtüsünü bastırarak çocuğunu acilen kurtarmasına sebep olabilir. Duygular sadece akla bırakılmayacak durum ve görevlerde insanlara yol göstericidir. İnsan doğasını duygulardan soyutlayarak anlamaya çalışmak mümkün değildir (Goleman, 2024).

2.6. Duygunun Gelişimi

Çocuk soyut düşünme becerisiyle beraber duygularını tanımlayıp bunları isimlendirebilecek yaşa ulaşır. Çocuğun hangi duygunun ne olduğunu bilip bunu isimlendirebilmesi son derece mühim bir konudur. Duygularla başa çıkabilmenin en temel yoluysa duygunun fark edilmesidir. Duygular insan vücudunda değişim meydana getirir ve her bireyin duygulara vermiş olduğu tepkiler değişiktir (Albayrak Sidar, 2022).

Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarının olumlu bir şekilde ilerlemesi için eğitimin kapsamını bir hayli zenginleştirmek gereklidir. Lakin içerik ne kadar zenginleştirilirse zenginleştirilsin şayet eğitimi veren kişi uygulama safhasında aktif bir şekilde hareket etmezse, öğrenme keyifli bir duruma gelmeyecek ve bunun sonucunda öğrenme istenen biçimde gerçekleşmeyecektir. Özet olarak zenginleştirilmiş bir program eğitim veren öğretmen sayesinde mümkün olmaktadır. Öğretmenler etkinliklerin planını yaparlarken öğrencilerinin dikkatlerini çekebilecek, değişik öğrenme tecrübeleri yaşayacakları ve çocukların sürece aktif bir biçimde dahil olmalarını sağlayacak bir program meydana getirirlerse, öğrenciler de öğrenmeye karşı istekleri fazla olacaklardır. Olumlu hareketler

sergileyecekler ve işbirlikçi bir tutum sergileyeceklerdir. Böylelikle hem akademik hem de duygusal olarak olumlu bağlamda etkileneceklerdir (Önay, 2023).

2.7. Duyguları tanıma ve anlama ve anlama

Duyguların yüzümüze yansıyan ifadeleri evrenseldir, insanlar nerede yaşarlarsa yaşasınlar temel duyguları tanıdıkları görülmektedir (Goleman, 2024). Duyguları anlayabilme yeteneği, duygusal değişimleri algılama, bunların sebeplerini değerlendirme ve duygular arasında ki ilişkileri anlayabilme becerisidir (Bohnert vd., 2003).

Çocuğun duygularını tanıması; konuşma dönemine geçmeden evvel kendisini sözsüz olarak yani yüz ifadeleriyle ifade etmelerine, izleyen periyotlardaysa sözlü ifadelerle bulunmalarına imkan sağlar. Duygularını tanıyabilen çocuk süre içinde empati becerisini de elde eder. Karşısındaki kişinin nasıl hissetmekte olduğunu anlamak, kendisini karşısındakinin yerine koyup halini anlamaya çalışmak sosyal ilişkilerine temel meydana getirir. Duygularını iyi bir şekilde tanımış ve duygularını özgürce hissetmesine ve belirtmesine imkan sağlanan çocuklar zaman içinde de bunları yönetir (Acar, 2021).

Bir kişinin hissettiği duyguyu tanımlayabilmesi için duygu kavramıyla ne ifade edildiğini bilmesi gerekir. Bu sebeple yetişkinlerin çocukların anlayabileceği şekilde duyguları ifade etmesi ortak bir dilde buluşmaları gerekir. Çocukların çoğu ve hatta bazı yetişkinler duygunun ne olduğunu bildiklerini ifade etseler de duyguları düşüncelerle karıştırırlar. Duygu ve düşünceleri birbirinden ayırt etmek önemlidir. Duygular genellikle tek bir kelime ile ifade edilirken düşünceler birkaç cümleyle ifade edilir. Duyguların doğruluğu üzerine tartışılmaz fakat düşünceler kişilere özgü yorum, çıkarım ve açıklamalardır. Bu sebeple düşüncelerin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerine konuşulabilir. Duyguları vücudumuzda meydana gelen farklı sinyallerle anlayabiliriz. Çünkü her duygunun vücudumuzda kendine özgü belirtileri vardır. Bazı bedensel belirtilerden yola çıkarak duygularımızı tanımak kolaylaşır (Sorias, 2021). Başkasının hislerini anlamak, mimik, jest, yüz ifadesi, ses tonu gibi sözel olmayan ifadeleri okumaktadır (Goleman, 2024).

2.8. Duyguları İfade Etme

Tüm çocuklar adına duygularını isimlendirmek ve hissetmiş olduklarını söylemek son derece yararlıdır. İlerleyen hayatlarında mutlu bir birey olmalarını sağlayacak kanal budur (Montgomery, 2021).

Duyguları dile getirebilme, beden duruşu, mimikler, sesle, yaşanılmış duygusal halin dıştan izlenebilir biçimde yaptığı etkileri gösterir. Bu periyot dahilinde birçok değişkeni içinde bulunduran bir durum olarak tanımlanır. Yüz kaslarının hareketleri, öfke, yüz kızarması, utanma gibi vücudun verdiği tepkiler, jest ve mimikler, başın hareketleri, kullanılmakta olan sözcükler, beden duruşu, el ve kol hareketleri şeklindeki unsurlarla duygular gösterilir. Böylelikle bireyler hissetmiş oldukları duyguların aktarımını karşındakilere yaparlar (Gerholm, 2007).

Duygular, genellikle bir amacı karşılamak üzere ortaya çıkar ve bu amaç genelde ihtiyaç gidermeye ve fayda sağlamaya yöneliktir, duygular bireyin çevreye uyum sağlamalarını sağlamaktadır. Duygular, sürecin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Duyguların sağlıklı bir şekilde dile getirilmesi ve ifade edilmesi, kişinin çevreye uyum sağlamasında fazlaca etkilidir. Kişi duygularını rahatça ifade edemediği zaman ruhsal problemler yaşamaktadır. Duyguların sergilenmesi bebeklik döneminde ilkel ve temel şekilde meydana gelir, süre geçtikçe farklılaşır ve daha sistemli ve karmaşık bir vaziyet alır (Ersan, 2017).

Duygular insanın yaşadıklarına ve bu süreçteki hallere dair tepkilerdir. Çocuk duygusal gelişimine paralel bir biçimde bir takım pozitif ve negatif duygular yaşar. Çocuğun yaşamış olduğu pozitif/negatif duygularını sergileme biçimi yaşanmışlığına bağlı biçimde değişiklik sergileyebilir (Lîman, 2021). İnsanlar duygularını tanıyarak bunu sergileyebilince pozitif ilişkiler oluşturabilir. Bu sebeple duygusal yeterlilikler, akademik başarıyı ve sosyal ilişkileri pozitif yönde etkilemektedir (Uğur Ulusoy, 2018).

Çocukların bir kısmı duyguları ayırt edip isimlendirmekte zorlanır. Sadece hissini olumlu ya da olumsuz olduğuna odaklanılır. Ne hissettin? Sorusuna iyi hissettim ya da kötü hissettim gibi genel cevaplar verir. Fakat çocukların duyguyu uygun şekilde isimlendirmesi çok önemlidir (Sorias, 2021). Duyguları sergileyebilme yeteneği, çocukların okula uyumlarının temelini meydana getiren duygusal yeterliliklerinin en odak noktasıdır; çocukların tecrübe etmiş olduğu duygularını sergileme şeklidir (Luby, 2009). Duyguları

tanıma ve anlama ve anlamama ve ifade edememe sonucunda insanlarla iletişim çok fazla zarar görmektedir (Van Kleef, 2016).

2.9. Duygu Düzenleme Modelleri

Duygu düzenleme modellerinde Dodge (1991)'nin ortaya koymuş olduğu sosyal bilgi süreç modeli ile Gross (1998)'un ortak süreç modeli olmak üzere temel iki model bulunmaktadır.

2.9.1. Sosyal Bilgi Süreç Modeli

Bahse konu bu model başlıca 5 aşamadan meydana gelmektedir. Birincisi, dikkatin uyarana verilmesi ve kişinin bu uyarıları algılamasıdır. İkincisi, kişinin bu algılanmış olan uyarıları yorumlayabilmesidir. Üçüncü aşama, kişinin bu uyarana uyumlu hareketsel tepkiyi geliştirmeye başlamasıdır. Bir sonraki yani dördüncü aşama, geliştirilmiş olan bu hareketlerin akabinde kişinin tepki oluşturmalarıdır. En son aşamaysa tepkinin devam ettirilmesi ve kalıcı duruma getirilmesidir. Bu modele göre kişi sosyal uyarıları algılar, yorumlar sonrasında da duruma uygun tepkiyi verir. Sosyal bilgi süreç modeline göre, kişi sosyal beklentilere bağlı olarak duygularını ya saklar veya da abartılı bir şekilde ifade eder. Duyguların sergilemesinde içinde bulunduğu sosyal hal duygusundan daha etkili ve önemlidir (Dodge, 1991).

2.9.2. Ortak Süreç Modeli

Bahse konu bu model açısından duygular içeriden ve dışarıdan gelmekte olan uyarıların doğrultusunda meydana getirilir. İçeriden gelen uyarılar girdi periyodunu, dışarıdan gelmekte olan uyarılar da çıktı periyodunu meydana getirmektedir. Girdi periyodunda duygusal uyarının farkına varılır ve çıktı periyodunda da bunun yanıtı meydana gelir. Bu periyotların gerisindeki duygusal, davranışsal ve fizyolojik tepkilerle duygu düzenlemesi meydana gelir (Gross, 1998).

Gross, (1998)'a göre duygu düzenleme süreci beş başlık altında incelenir. Bunlar durum seçimi, durum değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişme ve tepki düzenlemedir.

2.9.3. Durum Seçimi

Bireyin duygusunu düzenlemek amacıyla bazı ortamlardan, kişilerden ve ya nesnelere kaçınması ya da bunlara yaklaşması konusunda yaptığı tercihtir(Gross, 1998). Duruma yaklaşma veya uzaklaşma kanalıyla pozitif duyguları çoğaltmayı ve negatif duyguları düşürmeyi amaçlar (Uğur Ulusoy, 2018).

2.9.4. Durum Değiştirme

Durumun bizde uyandırdığı duygusal etkiyi değiştirmek için içinde bulunulan durumun koşullarını değiştirme (Gross, 1998).

2.9.5. Dikkati Yönlendirme

Bireyin dikkatini başka yöne yönlendirmesi, duygusunu tetikleyen durumdan dikkatini uzaklaştırmasıdır. Bireyin başka bir durum yada duyguyu seçme tercihi olmadığı zamanlarda dikkati başka yöne yoğunlaştırma duyguyu düzenleme durumudur (Gross, 1998).

2.9.6. Bilişsel Değişme

Bu safhada verilen duygusal tepkilerin düzenlenmesi hedeflenir. Bilişsel değişme verilen duygusal tepkiyi belirleyen durumun anlamını tercih etmektir. Duygusal tepkiyi düzenleyebilmek adına durumun tekrardan değerlendirilmesi yapılır. Böylelikle negatif duyguların yoğun olarak yaşanılmaması temin edilir. Bunun haricinde duygusal tepkilerin en az seviyede tutulmaları da temin edilir (Acer, 2018). Bilişsel değişme en fazla kullanılmakta olan stratejilerin başına gelmektedir (Gross, 1998).

2.9.7. Tepki Düzenleme

Bütün davranışları dolaylı yoldan etkilemeyi belirtir. En iyi tepki düzenleme de en yaygın davranışlardan biri bastırma işlemidir. Başka bir bireye karşı hissedilmiş olan bir öfkeyi göstermeme, toplumun huzurunda bir konuşma gerçekleştirileceğinde hissedilen kaygıyı bastırma bu durumun örneklerindedir (Gross, 1998).

2.10. Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalara göre duygu düzenleme üzerinde etkili olan bir çok faktör bulunmaktadır. Bunlar aşağıda başlıklar halinde ele alınacaktır.

2.10.1. Beyin

Bazı araştırmalara göre beyin yapılarının duygu düzenleme üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Beynimizin sağ lobu duyguların oluşunu ve anlamlandırma üzerinde etkinken, sol lobu ise olumsuz duyguları kontrol etme üzerinde rol alır(Goleman, 2024). Öfke, korku şeklindeki negatif duyguların yeri, sağ taraftır. Sol tarafsı sağ tarafı denetleyip duygunun kontrolünü sağlar. Örneğin; bir grup felç geçiren hastalarla gerçekleştirilmiş bir çalışmada, sol prefrontal korteksi hasarlı bulunanlar korku duygusunu yaşarlarken, doku hasarı sağda bulunan hastaların mutlu oldukları tespit edilmiştir (Kavurma, 2014). Beyin sapından duygu merkezleri gelişmiştir. Duygusal beyin, akılcı beyinden daha evvel var olmuştur (Goleman, 2024).

2.10.2. evre

Zengin sosyal çevreye sahip çocuklar stresli, olumsuz durumları daha kolay bir şekilde atlatarak duygu düzenleme becerisine sahip olabilirler. Bu sebeple çevreyle kurulan ilişki ve sosyal evre duygu düzenleme becerisi üzerinde etken olabilir(LeDoux, 1998). Güven ortamında, sevgi ve ilgi gören çocukların duygusal gelişimi olumlu yönde etkilenir. Fakat ilgisiz, görmezden gelinen, dışlanan çocukların duygusal gelişimi olumsuz yönde etkilenir (Güngör, 2005).

2.10.3. Bilişsel Gelişim

Biliş, duygusal sorunları hem etkiler hem de onlardan etkilenir. Bilişsel değişiklik olumsuz duyguları değiştirmenin en etkili ve en doğrudan yoludur. Karmaşık duyguları anlayabilen ve duyguları üzerinde düşünebilen çocuklar duyguları arasındaki ilişkiyi kavrayabilirler. Duyguların birbirini nasıl etkilediğini anlarlar. Olumsuz bir duygunun etkisi altındayken eğlenceli şeyler yaparak yada düşünerek o olumsuz duygunun etkisini azaltabileceğini fark ederler. Bu farkındalığa sahip çocuklar olumsuz duygularla başa çıkmayı öğrenmiş olurlar (Sorias, 2021).

2.10.4. Dil Gelişimi

Dil gelişimi arttıķa çocuklar duyguları hakkında daha çok konuşur. Böylece dil gelişiminin duygu düzenleme üzerinde etkisi olduğu vurgulanabilir (Tekfidan, 2023). Dil gelişimiyle beraber çocuklar hem duygularını ifade edebilir hem konuşarak olumsuz duygularıyla başa çıkararak kendini rahatlatılabilir (Thompson ve Goodvin, 2007).

2.10.5. Cinsiyet

Yapılan bazı çalışmalarda cinsiyete göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Genel olarak erkek ve kız çocuklara dair oluşmuş toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğu zaman kızların duygusallıklarına fazla tolerans sergilerken erkeklere aynı biçimde bir toleranstan söz edilemez ve erkek çocukların duygusallık bağlamında daha fazla kısıtlanmış olduğu izlenmektedir. Buna verilebilecek örnek olarak “erkek adam ağlamaz” ifadesi verilebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bahse konu fikri doğrulamakta olan çalışmalara ait bulgular da görülmektedir (Yagmurlu ve Altan, 2010). Kayhan Aktürk, (2015) ve Ural vd., (2015) yaptıkları çalışmalarda kız çocukların erkek çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğunu gözlemlemişlerdir. Bunun yanı sıra Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla ulaşılan sonuç açısından duygu düzenleme yeteneği çocukların cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık sergilememektedir.

2.10.6. Kültür

İnsanlar içinde yaşadığı kültürden etkilenmektedir. Farklı kültürler tarafından farklı duygu düzenleme yöntemleri kullanılır buda çocuğun içinde yaşadığı kültüre bağlı olarak duygu düzenleme becerilerini etkilemektedir (Fox, 2003). Kültürler, duygu düzenlemeleri değişik açılardan etkilemektedir. Kültürel yapı, duyguların hangi biçimde hissedileceğine ait yanıtları vermektedir ve anlamlar yüklemektedir. Bununla beraber kültür çevredekilerin duygulara vermiş olduğu yanıtları meydana getirir (Özgüle ve Sümer, 2017).

2.10.7. Aile

Yaşamın ilk yılları duygusal ve sosyal gelişim açısından çok kritiktir. Bu dönemde çocuk üzerinde en çok etkili olan bireyler aile bireyleridir (Saltalı, 2010). Çocuklar anne-babalarının, çevresinde bulunan kişilerin davranış ve tutumlarına bakarak hangi biçimde tepki verip, nasıl hissetmiş olduklarını ve nasıl düşündüklerini alırlar (Bozkurt Yükçü, 2018). Freeman (2020) açısından anne babaların duygularını düzenleme becerisinin gelişmiş oluşu, çocuklarının duygularının düzenlemesini iyileştirebilmek adına son derece mühim bir rolü üstlenmektedir. Bunlarla beraber ailesi tarafından duygusal ihtiyaçları karşılanmış olan çocuklar ilerleyen hayatlarında kendisine güvenen ve duygusal bakımdan daha sağlam kişiler haline gelirler. Lakin çocukların duygusal ihtiyaçları ailesi tarafından giderilmezse bu hal çocukları negatif olarak etkileyip bahse konu bu olumsuzluk uzun senelerce sürüp gider

(Saltalı, 2010). Çocuğun olumlu yada olumsuz duygu durumuna ebeveynlerinin vermiş olduğu tepkilerde çocukların duygu düzenleme becerisi üzerinde son derece etkili bir durumdadır. Ebeveynler çocuklarının duygularına yaptırım uyguladıkları vakit çocuklar negatif duygu düzenleme davranışı sergilerler (Bozkurt Yükçü, 2018).

2.10.8. Mizaç

Mizaç, insanların en temel psikolojik fonksiyonu halindeki eylemsel, bilişsel ve duyuşsal işleyiş ve organizasyonuna şekil veren yapıtaşdır. Mizaç doğuştan gelir ve değişmez. Mizaç, bireyin temel arayış, algı öncelikleri, yönelimleri ve motivasyonunu belirler. Mizaç tipine ait özelliklerin sürekli hale gelmesiyle karakter oluşur. Kişilikse genetik yapı, cinsiyet, yaş gibi içsel faktörler ile aile, sosyal çevre, eğitim ve yaşanılmış hadiseler şeklinde dışsal faktörlerin etkileşimiyle meydana gelir. Mizacın değişmeyen özellikleriyle gelişmekte olan kişilik değişken bir karakterdedir. Yani, mizacı bir elma tohumu, karakteri elma ağacının dalları, kişiliği ise elma ağacının tamamına benzetebiliriz. Eğitim bireyin kişiliğine etki eder fakat mizacında yer alan özelliklerini sil baştan var edemez. Lakin mizacına ait kişilik özelliklerini ve görünümünü daha sağlıklı ve kaliteli bir şekilde göstermesine yardım eder (Yılmaz, 2019).

Uyumlu kişilik özelliğini taşıyan çocuklar daha sağlıklı ilişkiler oluştururlar. Bahse konu çocuklar anne, baba, aile, yaşıt ve sosyal çevresinde iyi ve güçlü iletişim oluştururlar ve sosyal taraflarıyla akademik başarıları bir hayli yüksektir (Erten, 2012). Her mizaç tipinin duygusal özellikleri farklıdır. Örneğin, 3. Tip mizacın en yoğun hissettiği duygu başarı hırslıdır. Bir şeyi başarma söz konusu olduğuna diğer duygularını bunun gerisinde bırakabilir. Olumsuz duyguları düzenleme ve kendi kendilerini motive etme konusunda yeteneklidirler. 2. Tip mizaca sahip bir birey ise duygusal açıdan hassastır. Olumsuz duygu ve davranışlara maruz kalmak onları fazlasıyla etkiler. Travma olarak adlandırdıkları olayı zihinlerinde tekrar tekrar yaşarlar ve durumu atlattmakta zorlanırlar(Yılmaz, 2019).

2.10.9. Okul

Okul dönemi, çocukların bilişsel olarak olgunlaştıkları, başkalarının duygularını da fark ettikleri ve duygu düzenleme becerisine yönelik yeni deneyimler kazandıkları dönemdir. Okul döneminde kurallarla beraber çocuklar duygularını kontrol etme ve yönetme durumları ile daha çok karşı karşıya kalırlar. Bu yüzden okul çağı duygu düzenleme becerilerinin daha etkili bir şekilde kullanılması için bir fırsat haline gelmektedir. Okul döneminde çocuklar,

bilişsel gelişim düzeylerinin artmasıyla beraber elde ettikleri duygu düzenleme fırsatlarını birleştirerek duygu düzenleme becerisi konusunda daha etkili hale gelmektedirler(Bozkurt Yükçü, 2018).

2.10.10. Akran İlişkileri

Duygularını düzenleyebilen çocuklar, davranışlarını kontrol edebildikleri için karşılaştıkları sosyal problem ve çatışmaların üzerinden daha kolay gelebilirler. Duygu düzenleme becerileri sosyal gelişimi ve akran ilişkilerini yakından etkiler (Sorias, 2021). Duygu durumu çocukların bulunduğu ortamlarda sosyal ilişkiler açısından önemlidir. Sosyal ilişkilerden olan akran ilişki başarısı, çocuğun duygu düzenleme becerisiyle ilişki içindedir. Duygusal açıdan olumsuz ve yetersiz çocuklar akranları ile iletişim kuramazken, yeterli ve olumlu duygu yönüyle yetişmiş çocuklar ise akranları tarafından kolay kabul görmektedir (Santrock, 2016). Duygu düzenleme becerisi sayesinde hem akran ilişkileri kurulabilir hem de kurulan bu ilişki sayesinde çocuğun hem sosyal becerilerinde hemde duygu düzenleme stratejilerinde olumlu yönde gelişme sağlanır (Tekfidan, 2023).

2.11. Duygu Düzenleme

İnsanların duyguları ve duygularıyla alakalı motivasyonel ve fizyolojik halleri ne miktarda ve ne vakit yoğun bir biçimde tecrübe ettiğini, duyguları davranışsal bir biçimde sergileme şeklini değiştirip yönetebilmek adına hangi şekilde kullanmış olduğuna dair periyotlardır (Mancini vd., 2013). Uğur Ulusoy (2018), bu periyodu pozitif veya negatif duygularla mücadele edebilmek adına, kişinin duygusal şekilde vermiş olduğu tepkilerinin yoğunluğunu ve zamanını belirli bir seviyede ayarlayabilmek adına kullanmış olduğu stratejileri duygu düzenleme şeklinde isimlendirmiştir. Thompson bu sürecin, içsel ve dışsal periyotlardan meydana geldiğini belirtmiştir (Akt. Sala vd., 2014). Duyguların insanların hayatı üstündeki pozitif veya negatif bütün etkileri düşünüldüğü zaman duygu düzenlemenin ne kadar mühim olduğu da ortaya çıkmaktadır (Totan, 2015).

Cantekin vd. (2020), çocukların duygularını düzenleme yeteneklerinin duygularını tanıma ve kontrol edebilme becerileri sayesinde sosyal ilişkilerin kalitesini ve empatik becerileri pozitif bağlamda etkilemiş olduğundan dolayı büyük önem taşımış olduğu ifade edilirken; Zembat ve Yılmaz (2023) duygu düzenleme periyodu çocukların çevrelerinde yer alan bireylerin karakterleri ve hareketlerinin etkileşim ve çevresel değişkenlerinin içerisinde bulunduğu bir periyot olduğunu belirtmiştir. Çocukların duygularını etkin bir biçimde

düzenleyememeleri insanlar arasındaki iletişimlerinde problemler yaşamalarına, bir takım uyum problemleri yaşamalarına ve davranış sorunları göstermelerine sebebiyet vermektedir. Çocukların yaşlıları ve sosyal çevresiyle etkileşimlerinin, takip eden yıllarda sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerini meydana getirdiği ele alındığında, duygu düzenleme yetenekleri çocukların, sosyal/duygusal gelişimlerinde son derece mühim bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı temel yeteneklerin kazanılmış olduğu okul öncesi süreçte çocuğun desteklenmesi son derece önemlidir (Yurdakul vd., 2021).

Okul öncesi dönemde çocuğun duygu düzenleme becerisi çoğaldıkça problem çözme becerisi de o derecede artacaktır. Olaylar ve durumlar karşısında uyumlu tepkiler sergileyen ve duygularını tanıyıp kontrolünü yapan çocuğun, meydana gelen sorunların karşısında kaygı derecesi düşerek sorunlara dair olumlu ve daha sağlıklı karar verebileceği düşünülmektedir (Demirci vd., 2020). Duygu düzenleme yetenekleri çocuğa bir hayli çok yarar sağlar ve duygu düzenleme yeteneği bulunmadığı vakit pek çok olumsuzluk meydana gelir (Aktaş, 2019).

Erken dönemde kazanılmış olan duygu düzenleme yetenekleri pozitif ilişkilerin meydana getirilmesinde ve sosyal duygusal işleyişte son derece hayati ehemmiyete sahiptir (Seçer, 2017).

Erken çocukluk, çocukların bütün gelişim sahalarının temellerinin atılmış olduğu ve gelişimlerinin desteklenmesinin bir hayli önem taşıdığı bir süreçtir. Çocukların, okul öncesi dönemde duygusal ifade ve tecrübelerinin düzenlenmesi bu doğrultuda oldukça önem arz etmektedir. Duygular, insan olabilmenin bir özelliği olup insan hayatında da aynı derece de önemli bir konuma sahiptir (Özyürek, 2017). Okul öncesi dönem; çocuğun duygularını kontrol edebilme, beden farkındalığı, arkadaş çevresiyle olumlu iletişim oluşturma, kendilerini ifade edebilme, iş birliğinde bulunma, paylaşma ve yardımlaşma şeklindeki yeteneklerinin gelişim sergilediği bir süreçtir. Bahse konu yeteneklerden bir tanesi olan duygu düzenleme yeteneklerine son senelerde daha da çok önem verilmiştir (Demirci vd., 2020).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların yaşamları süresince pozitif bir etki bırakıp sosyal, duygusal, bilişsel, dil, ve motor gelişimlerini kuvvetli bir biçimde desteklemekte olan kritik bir eğitim dönemidir. Buradan hareketle, bu dönemde sunulacak eğitim, çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel, dil gelişimi ve motor gelişiminde detaylı bir katkı vermelidir. Bununla beraber, kişisel gereksinimleri ve özellikleri gözeticiler tarafından çocuğun sosyal ve duygusal yeteneklerinin de geliştirilmesine odaklanmalı, duygusal farkındalık, öz düzenleme, empati,

sosyal yetenek ve öz farkındalık şeklindeki son derece mühim yeteneklere vurguda bulunulmalıdır (Aktan Acar ve Kuru Şevik, 2021).

Yukarıda verilen bütün bu bilgilerden hareketle, duygu düzenleme yeteneğine sahip olan bir kişinin hayatında oluşan ani ve yoğun davranışsal tepki isteklerini; bir zaman erteleyebilmekle duygu, düşünce ve hareketleri adına sağlıklı değerlendirmelerde bulunduktan sonra davranışsal tepkilerini ortaya koyabileceklerini ifade etmek mümkündür.

2.12. Etkileşim Tanımı

Etkileşim, iki veya daha çok varlığın birbirini etkilemesiyle meydana gelen bir tür eylemdir. Etkileşimler sözlü iletişim veya sözsüz iletişim yoluyla olabilir (Mercer, N., ve Dawes, L.2014). Sürekli iletişim içinde olduğumuz insanlarla olumlu etkileşimler kurmaya çalışırız. İyi bir iletişimci karşılıklı etkileşim içinde olmak şartıyla bir iletiyi, düşünceyi, bilgi ya da niyeti net ve açıkça iletir aynı zamanda karşı tarafın duygularını, yorumlarını, ilgi alanlarını dinler. Her kiminle etkileşim içinde olursak olalım amaç onları anlamak ve karşı tarafa kendini doğru ifade etmektir (Fotis, 1998). Çocuklarla kurulan bu etkileşimler, öğretmenlerin her çocukla derinlemesine ilişkiler kurmasına, çocuğun anlamlı ve kalıcı öğrenmeler geliştirmesine fırsat verir (Shah ve Hanafi, 2016).

2.13. İletişim

İletişim mesaj alışverişidir. İki insan birbirinin farkına vardığı anda söyledikleri söylemedikleri, yaptıkları yapmadıkları, giyindikleri giyinmedikleri her şey bir mesajdır (Cüceloğlu, 2019). Bir kişi doğduğu anda başka insanlarla hangi çeşit ilişkileri oluşturacağını ve hayatında neler olacağını tespit eden en mühim şey iletişimdir. İnsanlar hayatlarını hangi şekilde sürdüreceği, başka kişilere hangi biçimde yaklaşacağını, çevresinde olan biteni hangi biçimde algılayacağı, ne kadar üretken olacağını, kendi ruhuyla hangi şekilde bağlantı kuracağı önemli oranda iletişimle mümkün olmaktadır. İletişim insanların bilgi alışverişini yaptığı her ortamda bulunur. Bütün iletişim becerileri öğrenilir. Bebekler dünyaya geldiklerinde ham maddeye sahiptirler. Kendilerinin ne olduğuyla ilgili fikirleri yoktur. Bebekler iletişimle ilgili her türlü şeyi bakım veren kişiyle beraber öğrenmeye başlarlar. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde iletişimle ilgili birçok deneyim yaşamış olurlar. Kendilerini nasıl gördükleri, dünyada nelerin mümkün olduğu gibi bir çok konuda fikir edinmiş olurlar (Satir, 2001).

Sınıfa girdikleri andan itibaren de öğretmen çocuk arasında iletişim başlar. Öğretmenin duruşu, bakışı, yüzü, ses tonu, her şeyi bir mesaj kaynağıdır. Çocuklar farkında olmadan bu mesajı alır ve anlamlandırır. Çoğu zaman iletişim farkında olunmadan duygusal olarak başlar (Cüceloğlu, 2019).

2.14. Etkili İletişim Kurmada Öğretmen

Etkili bir okul öncesi öğretmeni iyi bir empati yeteneğine sahip olmalıdır. İletişimin en temel koşulu başkalarını anlayabilmektir. Yetişkinlerin çocuklarla iletişimde karşılaştıkları en büyük problem olaylara çevreye onlar gibi bakamamalarıdır. Öğretmenlerin empati yeteneğinin yanında sezgileri de güçlü olmalıdır. Öğretmenin benlik algısı yüksekse, kendiyile ilgili olumlu algılara sahipse, kendini güçlü ve güçsüz yönleriyle kabul edebiliyorsa çocukları da olduğu gibi kabul edecektir. Bu dönemde çocuklarla beraber bulunan öğretmen için sabırlı olmakta çok önemlidir. Çocuklara saygı duyan, onların gelişim özelliklerini bilen, çocuklarla geçirdiği zamandan zevk alan öğretmenler için sabırlı olmak daha kolay olacaktır. (Ölçer, 2004).

İletişim bilinci gelişmiş olan öğretmen, sadece kendiyile çocuk arasındaki iletişimin değil, çocuklar arasındaki iletişimde sınıftaki önemini bilir. Aynı zamanda bir çocukla konuşurken diğer çocukların içinde o çocukla iletişim kurduğunun farkındadır ve çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisinin çok önemli olduğunu bilir ve arkadaş ilişkilerinin daha sağlıklı olması için özen gösterir (Cüceloğlu, 2019). Çocuklara güven ve sorumluluk veren ve kişiliklerine saygı duyan öğretmenlerin çocukları aynı oranda öğretmenlerine saygı duyar, kendiliklerinden çoğu şeyi yaparlar, yenilikçi bireyler olurlar. Okul öncesi öğretmenleri, önyargısız, işbirliği, yardımlaşma, özveri duygularına sahip olmalı ve bu duyguları çocuklarına da verebilmelidir. Öğretmen espritüel olmalı ve yapılan esprileri de kabul etmelidir. Aynı zamanda hoşgörülü, anlayışlı, hassas, güler yüzlü, sıcak, samimi olabilmeli. Ve çocukların bireysel farklılıklarına göre iletişim yöntemleri seçmelidir (Ölçer, 2004).

Cüceloğlu, (2019)'na göre öğretmenin gücü tanıklığında saklıdır. Tanıklık, çocuk ve öğretmen arasında anda açılan alan olmakla birlikte süreçte çocuğun pozitif ya da negatif etkilendiği gelişim sürecidir. Tanıklık bilinci çocukta doğduğu andan itibaren vardır. Büyüme ve gelişme gibi zamanla başkalaşır. Bir bebeğin annesinden ilk arzusu ve ihtiyacı sarılması sesi, bakışı, şefkati ve güvendir. Çocuğun sağlıklı gelişimi annenin tanıklık bilincindeki pozitif algıya dayanır. Arzular büyüdükçe gelişir değişir aile de olduğu gibi okulda da

öğretmenin tanıklık bilinci başlar. Cüceloğlu, (2019)'na göre öğretmen öğrenci etkileşiminde altı tanıklık boyutu vardır. Tanıklık boyutları aynı anda aktiftir. Bu boyutlar;

Kâle alınmak, umursanmak, önemsenmek; Yolda, manavda, reyonda, durakta, göz göze geldiğiniz aynı anı paylaştığınız insanlar size selam veriyorsa evet o anda oradasınız yani varsınız. Bir gülümseme ve nezaketli bir davranış size varlığınızın farkında olmanızı sağlar sizi umursandığınızı ya da değerli olduğunuzu hissettirir. Bu durum okula girdiğinizde öğrenci ve öğretmenin etkileşiminde de varlığını gösterir. O an öğretmenin gözlerinde ve cümlelerindeki sevgiyi çocuğa geçirebiliyorsa etkisi derin bir mana taşır ve yıllar boyu kalıcılığını sürdürür. Öğretmenin tanıklığının ilk adımı sen varsın mesajı vermektir.

Kabul edilmek, ötekileştirilmemek: Çocuğun varlığını kabul etmenin farklı tarzları vardır. Çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimde beden dili söz ve davranışların öncesinde gelir. “Sen varsın” derken beden dilimiz neyi işaret ediyor. Sevgi dolu yaklaşımı mı yoksa çocuğa iğneleyici bir şekilde varlığını mı sorguluyor bu çok önemlidir. Yaptığı davranış ve söylediği cümlelere olumsuz bir iletişimle geri dönüt alan çocuklarda ileriye dönük kalıcı hasarlar kalır. Oysa, yapılan çalışmalar onaylandığını, sevildiğini hisseden çocuğun zihnini verimli ve daha etkili bir şekilde kullandığını kanıtlamıştır.

Değerli olmak, yeri doldurulamaz olmak: Öğretmenlerin gözünde, sınıf öğrencilerle değil, kendine özgü kişilikleri olan insanlarla dolu hissi olmalıdır.

Öğrenme potansiyeline, başarabileceğine güvenmek: Çocuklar öğrenme hevesiyle doğar. Öğrenme sürecinde de hatalar yapabilir. Öğretmen hatalarında çocuğu cesaretlendirmeli ve tekrar denemesini teşvik etmelidir. Öğretmen çocuğun potansiyeline güvenmelidir. Öğretmen çocuğun potansiyeline güvenirse çocukta kendine güvenir.

Emek ve zaman vermeye, sevilmeye değer olmak: Öğretmen çocuğa emek ve zaman vermeye değersin mesajı vermelidir. Öğretmen olan bir kişi çocuğu keşfetmiş biridir. Ve öğretmenin çocuğu sevmesi onu gerçekten keşfettiği andır.

Birey olma, ait olma dengesi: Öğretmen çocuğa kişi olarak saygı duymakta olduğunu ve aynı vakitte onu sınıfının, toplumunun vazgeçilmeyen bir parçası şeklinde görmüş olduğunu hissettirmektedir. Yapmış olduğu bu tavrı ile öğretmen çocuğa “sen ve ben aynı takımdayız” mesajını vermektedir (Cüceloğlu, 2019).

Kaliteli etkileşimler adına kullanılmakta olan stratejilere düşünme, söyleme, soru sorma, cevaplama, tartışma, bekleme süresi, model olma, çocukların sorduğu soruları cevaplama, doğrudan öğretme, sözsüz iletişim kanalı olan jest ve mimikler örnek olarak sıralanabilir. Bütün bunların yanı sıra dikkat çeken eğitim araç ve gereçlerin kullanılması da çocukların ilgilerini çekip çocukların katılmalarını sağlayacak etkileşimi artıracaktır (Shah ve Hanafi, 2016).

2.15. Sınıf Ortamında Etkileşim

Çevremizde iki değişik insan portresi görürüz birinin özellikleri; güler yüzlü, dik yürüyen, ben yaparım diye düşünen, hatalarını başarıya gitmekte olan kanalda basamak şeklinde gören, geleceğe şevk ve umutla bakan. İkincinin özellikleri omuzları düşük, asık suratlı, beceriksizlik duygusuna kapılmış, başaramayacağını düşünen, geleceğe umutsuz bakan özelliklerdir. Bu iki insan özellikleri arasında ki farkı oluşturan şey içinde yetiştikleri ortamın geliştirme özelliğidir. Birisi ailesi, öğretmeni, toplumu tarafından geliştirilmiş diğeri geliştirilmemiş, kalıplanmıştır. Buda çocuğun içinde bulunduğu ortamın iletişim sürecinin biçimiyle ilgilidir. Yani toprak, güneş ve su bir meşe palamudunun büyüüp gelişmesi için neyse insan içinde bulunduğu ortamda iletişim odur (Cüceloğlu, 2024). Sınıftaki etkileşimde iki önemli hedef bulunmaktadır. Etkileşimler; ilk önce öğretmenlerin tüm çocuklarla ilişkiler oluşturmalarına, bunları derin bir hale getirmesine, çocuğun kalıcı ve anlamlı öğrenebilmesini geliştirmesine, ikinci olarak ise öğretmen ve çocuğun aralarında kuvvetli bireysel ilişkiler oluşturulmasına imkan tanımaktadır (Shah ve Hanafi, 2016).

2.16. Öğretmen Çocuk Etkileşimi

Okul öncesi dönemde çocuk-yetişkin etkileşimleri, çocuğun gelişimi için temel unsurlardandır. Kaliteli bir öğretmen çocuk ilişkisinin kurulmasında, öğretmenin kişisel nitelikleri ve öğretmenin bireyler arası iletişim yeteneklerinin oldukça belirleyici rol oynamış olduğu görülmektedir (Sabol ve Pianta, 2012). Etkin öğretmen-çocuk etkileşimleri hem sıcak, destekleyici, duyarlı ve öğrenmeyi teşvik ederken hem de aynı zamanda bireysel ya da grup şeklinde çocukların ve sınıfın ihtiyaçlarına bütün olarak karşılayan etkileşimler olarak ifade edilmektedir (Soliday Hong ve Udommana, 2018). Öğretmen ve çocuk ilişkisinin çocuklara etkisi bu ilişkinin durumuna göre değişiklik göstermektedir. Öğretmeniyle olumlu etkileşimlerde bulunan çocuklar akademik olarak aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak daha iyi gelişim göstermektedirler. Bu duruma bağlı olarak çocuklarla açık, destekleyici,

duyarlı ve sıcak iletişim kuran öğretmenler çocuklara daha öngörülebilir ve daha güven veren sınıf ortamı oluşturup, çocukların bağımsız öğrenen bireyler olmalarına ve sosyal olarak uyumlu olmalarına katkıda bulunur (Varghese vd., 2019).

Öğretmen kendi temel işlevinin çocuklara bilgi aktarmak olmadığını, onları geliştirmek olduğunun farkında olmalıdır. Karşısında otuz yıl sonra ülkenin yönetimini ele alacak insanlar olduğunu düşünmelidir (Cüceloğlu, 2024). Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuklarının arasında gerçekleşen etkileşimin niteliği öğretmenin pedagojik alt yapısı ve inançları ile büyük oranda bağlantılıdır. Her şeyden önce çocuk merkezli davranan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla daha nitelikli etkileşim içinde oldukları bilinmektedir. Öğretmen çocuk etkileşimlerinin niteliği ile ilgili unsurları ortaya koymak, çocukların okul öncesi döneminin daha faydalı geçmesini sağlayabilir. İlişkilerin daha iyi olmasının hem sosyal duygusal hem de akademik becerilerin üzerindeki pozitif etkisi bunu göstermektedir (Evcin ve Zembat, 2021). Kaliteli ve ideal eğitim-öğretim periyodu sadece etkili bir etkileşimle mümkündür (Soliday Hong ve Udommana, 2018).

Sınıf etkileşimlerin temel amacı, öğretmenlerin öğrencilerle güçlü ilişkiler kurarak onların öğrenme süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanımak ve bu sayede kalıcı öğrenmenin sağlanmasıdır. Ayrıca, bu etkileşimler öğretmenler ile öğrenciler arasında sağlam kişisel bağların oluşmasına da katkı sağlar (Shah ve Hanafi, 2016). Etkileşimin kaliteli bir biçimde gerçekleştirilmesi için süreçteki bireyler karşılıklı iletişim halinde bulunmalıdırlar. Etkili öğretmen-çocuk etkileşimleri; duyarlı, sıcak ve çocukların öğrenmelerini teşvik ederken aynı zamanda kişisel olarak çocukların, çocuk gruplarının ve bir bütün şeklinde sınıfın gereksinimlerini yanıtlayan etkileşimler şeklinde ifade edilmektedir. Süreç de genel olarak kaynak öğretmen, alıcılarsa çocuklardır. İletişim öğretmenden çocuğa doğru gerçekleşebileceği gibi çocuktan öğretmene doğru da gerçekleşebilir. Bunun haricinde sınıfın içerisinde çocukların aralarında da iletişim vardır. Çocukların çevreleriyle olan tüm bu etkileşimleri bilhassa öğretmen ve çocukların aralarındaki etkileşimler, erken çocukluk eğitiminin kalitesini ifade edebilmek ve değerlendirebilmek bakımından en mühim faktörlerin içerisinde yer almaktadır. Hem akademik olarak hem de çocukların tüm gelişim alanlarında öğretmen çocuk etkileşimlerinin özelliği büyük bir etkiyi elinde bulundurmaktadır (Kulakcı, 2024). Öğretmenlerin mesleki özellikleri, kişilik nitelikleri, sosyal ve fiziki çevre, çocukların demografik özellikleri, anne ve babanın eğitim periyoduna dahil olmaları, sınıfın içindeki öğrenme-öğretme periyodunun planı, sınıf iklimi, öğretmenlerin davranışları, anne babaların

demografik yapıları şeklinde pek çok unsur öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiyi etkisi altına almaktadır (Kıldan, 2011).

Öğretmenlerin iletişim becerileri, ailelerle iletişimi, işbirliğini, aile katılımını ve çocukla iletişimi pozitif yönde etkiler. Okul öncesi öğretmenleri ve çocukları düşünüldüğü zaman aralarında bulunan ilişkinin pozitif olması adına öğretmenin yeteneklerinin büyük önemi bulunduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemi çocuklarının genel olarak ev ortamı haricinde en uzun zamanı geçirmiş oldukları ilk yer okul, ailesinden sonra en fazla iletişim kurmuş oldukları yetişkinse öğretmenleri olduğu için, çocuklar adına öğretmenleriyle oluşturdukları ilişki son seviyede önemlidir (Akyol vd., 2021).

Öğretmen-çocuk etkileşimini (B. K. Hamre, 2014) üç farklı boyut üzerinden açıklamaktadır. Bu boyutları aşağıdaki başlıklarda görmek mümkündür.

2.16.1. Duygusal Destek

Duygusal desteğin tutarlı olması önemlidir. Desteğin boyutlarını bakıldığında olumlu iklim, olumsuz iklim, öğretmen duyarlılığı ve öğrenci bakış açlarına saygıdır. Düşük kalitede olumlu iklimde çocuklar ve öğretmen birbirlerinden uzak durular ve birlikte zaman geçirmek onları mutlu etmez. Yüksek kalitede olumlu iklimde çocuklar ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler vardır. Birlikte zaman geçirirler ve geçirdikleri zaman onları mutlu eder. Düşük kalite olumsuz iklimde öğretmen ve çocuklar arasında gerginlik, öfke ve hayal kırıklığı hakimdir. Çocuklar birbirleriyle sürekli tartışır, kavga eder, anlaşamaz ama sonuç hep çözümsüz kalır. Yüksek kalitede olumsuz iklimde öğretmen ve çocuklar arasında ve çocukların kendi arasında nadiren anlaşmazlık ve olumsuz duygular ortaya çıkar ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulur. Düşük kalite öğretmen duyarlılığında öğretmen çocukların sosyal ve akademik anlamda hiçbir ihtiyaçlarının farkında değildir. Yüksek kalitede öğretmen duyarlılığında öğretmen çocukların tüm ilgi ve gereksinimlerinin farkındadır. Düşük kalitede öğrenci bakış açlarına saygıda sınıf öğretmen merkezlidir ve çocukların fikirlerini ifade etmelerine ve inisiyatif almalarına hiç denecek kadar az fırsat tanınır. Yüksek kalitede öğrenci bakış açlarına saygıda sınıf çocuk merkezlidir. Çocukların fikirlerine saygı duyulur. Çocukların gerektiğinde lider olmalarına fırsat tanınır.

2.16.2. Sınıf Organizasyonu

İyi organize edilmiş sınıflardaki çocuklar akademik ve bilişsel açıdan güçlü gelişime sahip çocuklar oluyorlar. Sınıf organizasyonu boyutları şunlardır: davranış yönetimi, üretkenlik, öğretimsel öğrenme biçimleri. Düşük kalite üretkenlikte çocuklar sınıfta amaçsızca dolaşırlar sınıfın belli ve düzenli rutinleri yoktur. Çocuklar sınıfta ne yapmaları gerektiğini bilmeden vakit geçirirler. Yüksek kalite üretkenlikte öğretmenler çocukların vakitlerini kaliteli bir şekilde geçirecekleri etkinlikler planlarlar. Sınıfın belli başlı rutinleri vardır. Çocuklar ne yaptığının ve ne yapacağını farkında ve bilincindedir. Düşük kalite davranış yönetiminde öğretmen çocukların davranış sorunlarına tepki vermeye çok zaman harcıyor fakat davranış sorunlarını çözemiyordur. Çocuklar sıklıkla uygunsuz davranışlarda bulunuyorlardır. Yüksek kalite davranış yönetiminde öğretmen davranışları yönetme konusunda profesyonel davranır. Davranış beklentileri açık ve tutarlıdır. Düşük kalite öğretimsel öğrenme biçimleri öğretmenler çocukla ilgilenmiyor ve ilgi çekici etkinlikler planlamıyorlardır. Yüksek kalite öğretimsel öğrenme biçimleri öğretmenler çocuklarla oldukça ilgilidir, etkileşimleri yüksektir ve ilgi çekici etkinlikler planlarlar.

2.16.3. Genel Öğretim Desteği

Genel öğretim desteği akademik ve sosyal duygusal alanda öğrenmeleri garanti etmez. En etkili öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyen içerik ve kendilerine özgü öğretim stratejileri ve repertuarları mevcuttur. Örneğin duygular ve duygu düzenleme konusunda rol model olan öğretmenlerin çocukları konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar. Genel öğretim desteği boyutları konsept geliştirme, geri bildirim kalitesi, dil modellemedir. Düşük kalite konsept geliştirme de çocuklara öğrenme fırsatları ya hiç sunulmuyordur yada ezber dayalı eğitim vardır. Yüksek kalite konsept geliştirme de çocuklar öğrenmeyi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek gerçekleştirirler. Öğretmen çocuk etkileşimi en üst düzeydedir. Çocukların üst düzey düşünme becerileri gelişir. Düşük kalite geri bildirim kalitesi öğretmenler çocuklara çok az ya da hiç geri bildirim vermiyorlardır. Ya da verilen geri bildirimler yapıcı nitelikte değil yıkıcı niteliktedir. Yüksek kalite geri bildirim öğretmenler sürekli çocukların gelişmesini sağlayacak, teşvik edici geri bildirimler veriyorlardır. Düşük kalite dil modelleme de neredeyse sürekli öğretmen konuşur. Çocuklarla öğretmen arasında ya da çocukların kendi aralarında konuşma olmaz. Çocuklardan daima sessizce oturarak dinlemeleri beklenir. Yüksek kalite de dil modelleme de öğretmen ve çocuklar çocukların dil gelişimini olumlu etkileyecek şekilde sürekli iletişim ve sohbet halindedirler.

2.17. Öğretmen Çocuk Etkileşimi ve Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

Çocuklarda duygu düzenleme yetenekleri çoğaldıkça, davranış güçlükleri azalır ve ailesi ve öğretmenleri ve dahi arkadaşlarıyla iletişimleri çoğalır. Onların sosyal yeterlilikleri, daha çok akademik yetiyle ve daha az davranış sorunu ilişkili bir vaziyettedir. Sınıf içinde duygularını kontrol altına alabilen çocuklar, öğrenme alanlarından daha fazla faydalanır (Degnan vd., 2008).

Duygular fikirlere bağlı olarak hareket etmekte ve birbirlerine bağlı şekilde fonksiyonlarını devam ettirmektedir. Düşünce ve duygular birbirlerini tamamlamakta olan periyotlardır (Çeçen, 2002). Duygu düzenleme, bireylerin duygularına ait farkındalıkları, duyguları hakkında bilgi sahibi bulunmaları ve duygularını kabul etmesi periyodudur. Bahse konu periyodun başlıca özelliği, duygu kontrolünde hangi duygularının hangi biçimde düzenleneceği, bireyin duygularını hangi şekilde hissedeceği ve başka bireylerle kurduğu iletişimde bunu hangi biçimde dışa vuracağını tespit etmesidir (Uluer, 2021).

Kara ve Sığırtmaç, (2022) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri arasında sıkı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Öğretmen her zaman duygularını hangi biçimde kontrol altına alacağını bilerek duygularını kontrol etmeyi başarır ve sosyal ve akademik bağlamda sosyal anlamda mutlaka başarılı olur. Duygu düzenleme yeteneklerinin gelişmesi çevreyle etkileşime girilmesi sonucunda gerçekleşmektedir (John ve Gross, 2004). Çocukların okullarında geçirmiş oldukları zaman oldukça fazladır bu sebeple öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme yetenekleri üstünde çok büyük etkisi vardır. (Burak, 2019).

2.18. Yapılan Araştırmalar

2.18.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de okul öncesi dönemle ilgili öğretmen çocuk etkileşimi konulu şu çalışmalara rastlanılmıştır. Bir çalışmada okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin özelliğine etkiye bulunan unsurlar araştırılmıştır (Evcin ve Zembat, 2021). Kulakcı’nın (2024) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde oyun uygulamalarında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

incelenmiştir. Ertürk, (2013) yapmış olduğu doktora çalışmasında çocukların öz düzenleme yeteneklerinin öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğiyle aralarındaki ilişkiyi analiz edilmiştir.

Akbayrak, (2018) doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesini yapmıştır. Ölçer'in (2004) yüksek lisans tezi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen çocuk etkileşimidir. Ahmetoğlu vd., (2021) çalışmalarında Öğretmen-Çocuk Etkileşimive çocuk- etkileşim ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapmışlardır. Çobanoğlu, (2017) doktora tezinde öğretmen-çocuk etkileşimini, öğretmenin öz yeterlik inanış ve algıları bakımından ele almıştır. Demir ve Ası, (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf yönetimi stratejileri, öz-yeterlik algısı ve çocuk, öğretmen etkileşimlerinin aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Gölbaşı, (2018) doktora tezinde okul öncesinde kapsayıcı bir sınıf oluşturmada öğretmen çocuk etkileşimi: Öğretmenin bilinçdışı periyotları ve aktarımsal yanıtlarının incelenmesi hakkında bir araştırma yapmıştır.

Ülkemizde okul öncesi periyotta duygu düzenleme becerileriyle alakalı şu çalışmalara rastlanılmıştır. Yılmaz ve Zembat, (2023) öğretmen-çocuk ilişkisiyle okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üstüne bir değerlendirme çalışması yapmışlardır. Kayhan Aktürk, (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerilerini incelemiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme yetenekleri değişkenler bakımından incelenmiştir. Bir doktora tezinde 3 ile 5 yaş okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık seviyelerini duygu düzenleme ve duyguyu ifade etme açısından incelenmiştir (Ersan, 2017).

Aktaş, (2019) çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Acar, (2021) Duyguları tanıma ve anlama ve anlama, belirtme ve duygu düzenleme stratejilerinin ölçümünü yapmayı ve okul öncesi çocuklarına yönelik duygu düzenleme yetenekleri ölçeği geliştirmiştir. Burak, (2019) yayımlanmamış tezinde okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileriyle çocukların duygularına vermeyi tercih etmiş oldukları tepkilerin aralarındaki ilişkiyi incelemiştir.

Saltalı (2010)'nın yapmış olduğu çalışmada duygu eğitimlerinin okul öncesi çocuklarının duygusal yeteneklerine yaptığı etki araştırılmıştır. Tekfidan, (2023) çalışmasında

hikâye odaklı etkinliklerin 60-72 aylık çocukların duyu düzenleme yeteneklerine yaptığı etki araştırmıştır. Şahin, (2019) araştırmasında okul öncesi çocuklarının duyu düzenleme becerileriyle davranış problemlerinin aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemi çocuklarında duyu düzenleme becerileriyle etkileşimli oyun hareketleri aralarındaki ilişki ele alınmıştır (Yurdakul vd., 2021).

Önay, (2023) okul öncesi öğretmenlerinin duyu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi yetenekleri aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Liman, (2021) araştırmasında öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrencilerin duyu düzenleme ve duyu ifade etme yeteneklerine etkisini incelenmiştir. Sille, (2016) araştırmasında 48-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerisi ile annenin duygusal sosyalizasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ural vd., (2015) yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve duyu düzenleme becerileri ile bağlanma biçimlerinin aralarındaki ilişki ele alınmıştır.

2.18.2. Uluslararası Alan Yazında Yapılan Çalışmalar

Uluslararası alan yazında okul öncesi dönemde öğretmen çocuk etkileşimi konulu şu çalışmalara rastlanılmıştır. Colwell ve Lindsey, (2003) çocuk- öğretmen etkileşimleri ve okul öncesi çocukların kendilerine ve akranlarına ilişkin algılarını araştırmışlardır. B. Hamre vd., (2014) öğretmen - çocuk etkileşimlerinin genel ve alan-özgü unsurlarına dair kanıtlar : Okul öncesi çocukların gelişimiyle ilişkileri araştırmışlardır.

Lyon vd., (2009) yaptıkları araştırmada öğretmen-çocuk etkileşim eğitiminin (TCIT) etkililiğini değerlendirmişlerdir. TCIT, çocukların psikososyal işlevlerini geliştirmek ve ruh sağlığı sorunlarını önlemek için okul öncesi öğretmenlerinin olumlu dikkat becerilerini ve tutarlı disiplini artırmaya odaklanır. Harper ve McCluskey, (2003) yaptıkları araştırmada kapsayıcı okul öncesi ortamlarında çocuk-çocuk ve öğretmen -çocuk etkileşimleri: yetişkinler akran etkileşimlerini engelliyor mu? Sorusuna cevap aramışlardır. Hatfield vd., (2016), öğretmen - çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile okul öncesi çocukların okula hazır olma becerileri arasındaki ilişkideki eşikleri araştırmışlardır. Von Suchodoletz vd., (2014) okul öncesinde tipik bir sabah : Alman okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen - çocuk etkileşimlerinin gözlemlenmesi çalışmasını yapmışlardır.

Dickinson ve Smith, (1991) okul öncesi sohbeti: erken çocukluk sınıflarında öğretmen - çocuk etkileşiminin kalıplarını araştırmışlardır. Hu vd., (2018) okul öncesi sınıflarında öğretmen - çocuk etkileşiminin kalitesi ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik özellikleri

profillerini araştırmışlardır. Ansari vd., (2022) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi eğitim ve öğretmen - çocuk etkileşimleri ile ilgili duygusal tükenmişlikleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Choi vd., (2016) Head Start'a katılan okul öncesi çağındaki çocuklarda öğretmen - çocuk etkileşimleri ve yönetici işlevlerin gelişimi hakkında bir araştırma yapmıştır. Hu, Fan, Yang, vd. (2017) Çinli okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen - çocuk etkileşimleri hakkındaki bilgi ve uygulamaları : Öğretmenlerin çocuklar hakkındaki inançlarının aracılık rolü hakkında bir araştırma yapmışlardır.

Tilbe ve Gai, (2022) erken çocukluk eğitiminde öğretmen - çocuk etkileşimleri, sosyal ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Denisenkova ve Nisskaya, (2016) Öğretmen - çocuk etkileşiminin akran iletişimini teşvik etmedeki rolünü araştırmışlardır. Hu, Fan, Wu, vd., (2017) çocuk-öğretmen etkileşimleri ve Çin okul öncesi sınıflarında çocukların bilişsel ,sosyal becerilerini araştırmışlardır. Partee vd., (2020) öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin bir göstergesi olarak okul öncesi sınıflarının davranışsal kompozisyonunun rolünü incelemişlerdir. Sandilos vd., (2018) mesleki gelişim, okul öncesi sınıflarda öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerindeki öğretmen stresinin etkisini azaltır mı? Sorusuna cevap bulmaya çalışmışlardır.

Trawick-Smith vd., (2016) okul öncesinde öğretmen - çocuk oyun etkileşimlerinin matematik öğrenimine etkisini araştırmışlardır. Nilfyr vd., (2021) hedef odaklı okul öncesi bağlamında öğretmen - çocuk etkileşimini araştırmışlardır. Oren ve Jones, (2009) çocuk-mizaç, öğretmen - çocuk ilişkileri ve öğretmen - çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sokolovic vd., (2021) tarafından eğitimci-çocuk etkileşimlerini yapılandırılmış Lego etkinlikleri ve yapılandırılmamış bir etkinlik kapsamında bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Soydan ve Mutlu tarafından gerçekteştirilmiştir.

Uluslararası alan yazında okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri konulu şu çalışmalara rastlanılmıştır. Sala vd., (2014) okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme stratejilerini araştırmışlardır. Carlson ve Wang, (2007) araştırmalarında engelleyici kontrol ve duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cole vd., (2004) çalışmasında okul öncesi periyottaki çocukların üzüntü ve öfkeyi düzenleyebilmek adına sözlü olarak stratejiler üretme ve bu duygular için etkin olduğu iddia edilen stratejileri tanıma yetenekleri, çocukların özellikleri ve anne duygu sosyalleşmesiyle ilişkisini ele almışlardır. Aynı zamanda strateji anlayışıyla öz düzenlemenin aralarındaki ilişki ele alınmıştır. Stansbury

ve Sigman, (2000) alışmalarında duygu düzenleme stratejilerini araştırmıştır. Lucas-Molina vd., (2020) okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemesi ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Cooke vd., (2019) ocukların duygu düzenleme becerilerini, duygusal deneyimlerini, duygularla baş edebilme stratejilerini ve bağlanma stillerini incelemiştir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve özellikleri, verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma da anaokulunda eğitime devam etmekte olan çocukların öğretmen çocuk etkileşiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir değişim olup olmadığını, varsa değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar.(Karasar, 2012)

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ili Beyşehir ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden, normal gelişim gösteren ve ebeveynlerinden onam alınan her sınıftan 2 kız,2 erkek çocuk olmak üzere toplam 160 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 40 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı küme örnekleme, evrende yer alan alt grupların yani tabakaların belli özelliklerine göre homojen kümelere ayrılması ve her tabakadan rastgele örneklem alınması temeline dayanan, temsiliyeti yüksek bir olasılıklı örnekleme yöntemidir(Karasar, 2014). Türkiye'nin Orta Anadolu Bölgesi'nde bulunan Konya ilinin Beyşehir ilçesi baz alınarak örneklem, tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kümeler öncelikle sınıfların öğrenci sayısına göre katmanlara ayrılmıştır. Her sınıftan 2 kız 2 erkek olmak üzere toplam 4 çocuk rastgele seçilmiştir. Çalışmaya 40 öğretmen katılmıştır. Katılan 39 öğretmen kadın, 1 öğretmen erkektir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişken	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	80	50

	Kız	80	50
Çocuk Yaşı	4 Yaş	48	30
	5 Yaş	112	70

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya toplam 160 çocuğun katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %50'si (n = 80) erkek, %50'si (n = 80) kız çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların yaş dağılımları incelendiğinde ise, 4 yaş aralığındaki çocukların oranı %30 (n = 48) iken, 5 yaş aralığındaki çocukların oranı %70'tür (n = 112).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Sokolovic vd. (2021) tarafından eğitimci-çocuk etkileşimlerini yapılandırılmış Lego etkinlikleri ve yapılandırılmamış bir etkinlik kapsamında beş dakikalık video kayıtları üzerinden değerlendirmek amacıyla geliştirilen, Soydan ve Mutlu, (2025) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme İçin Duyarlı Etkileşimler Ölçeği ve Acar (2021) tarafından geliştirilen “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin alt boyutları üzgün, korkmuş, öfkeli, hayal kırıklığı, endişeli, utangaç olmak üzere 6 duyguyu kapsamaktadır.

Öğrenme İçin Duyarlı Etkileşimler Ölçeği (Öğretmen Formu): (Responsive Interactions for Learning- **RIFL-Ed**) Sokolovic vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmen ve ebeveyn formlarının Türkçeye uyarlanması Soydan ve Mutlu, (2025) tarafından yapılmıştır. Öğrenme İçin Duyarlı Etkileşimler, erken çocukluk döneminde yetişkinlerin çocuklarla kurduğu etkileşimleri, onların duygu ve düşüncelerine duyarlılık gösterme ve bilişsel uyarım sağlama düzeyi açısından hızlı ve etkili bir şekilde değerlendiren bir gözlemsel ölçme aracıdır. Öğrenme İçin Duyarlı Etkileşimler ebeveyn formu 11 madde, öğretmen formu ise 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen formu, iletişimsel netlik; zihin okuma, ve karşılıklılık oluşturma ve öğretmenin aynı anda birden fazla çocuğun ihtiyaçlarına ne kadar adil ve dengeli bir şekilde yanıt verdiğini değerlendiren eşit katılım becerisi ölçülmektedir. Uygulama süreci, 5 dakikalık Lego Görevi gözlemi ile gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, öğretmenler 4-5 kişilik küçük çocuk grupları halinde değerlendirilmektedir. Değerlendiriciler, 5 dakikalık video kaydını yalnızca bir kez izleyerek ölçeğin maddeleri için 1 ile 5 arasında değişen Likert tipi puanlama yapmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar,

daha fazla duyarlılığı temsil etmektedir. Ölçeğin genel puanı, tüm maddelerin ortalaması alınarak elde edilmektedir. Bu yüksek puan, eğitimci ve çocuk arasında daha duyarlı ve pozitif bir etkileşim seviyesini işaret etmektedir. Güvenirlilik analizleri sonuçlarına göre, öğretmen formu için .94 bulunmuş, madde-toplam korelasyonları 0.60 ile 0.82 arasında değişmiştir. Öğretmen formu değerlendiriciler arası güvenirlilik 0.79, test-tekrar test güvenirliliği 0.65 bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları 150 ebeveyn ile Açıklayıcı Faktör Analizi, 150 ebeveyn ve 75 öğretmen ile Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğinin Türkçe versiyonunun hem ebeveynler hem de öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir.

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği: Acar (2021) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği; üzgün, korkmuş, öfkeli, hayal kırıklığı, endişeli ve utangaç olmak üzere 6 duyguyu kapsamaktadır. Her duyguya ait üç kısa öykü olmak üzere toplam 18 öykü bulunmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri alt boyutunda her kısa öykü için 4 olumlu ve 4 olumsuz strateji bulunmaktadır. 18 kısa öykü için toplamda 144 olumlu/olumsuz strateji bulunmaktadır. Her öyküde “Duyguları Tanıma ve Anlama”, “Duyguları İfade Etme ve “Duygu Düzenleme Olumlu-Olumsuz Strateji Belirleme” olmak üzere üç alt boyut değerlendirilmektedir. Öncelikle duyguya ait kısa hikâye çocuğa okunur ardından hikâyede geçen duyguyu kâğıt üzerindeki yüz ifadeleri arasından göstermesi istenir. Ardından gösterdiği yüz ifadesinin yansıttığı duyguyu sözel olarak ifade etmesi beklenir. Son olarak bu duygu ile baş edebilmek için o duyguya ait olan 4 olumlu ya da 4 olumsuz stratejilerden istediğini istediği sayıda seçmesi beklenir. Verilen cevaplar her çocuk için kaydedilir ve ölçek puanlama sistemine göre değerlendirilir.

“Duygu Tanıma ve Anlama” ve “Duygu İfade Etme” davranışında her doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 puan alınmaktadır. Bu iki alt boyutta en az 0, en çok 6 puan alınmaktadır. Çocuğun seçtiği her “Olumlu Strateji” için ise 2, “Olumsuz Strateji” için 1 puan verilmektedir. Çocuk soruları istediği stratejileri, istediği sayıda seçerek cevaplayabilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce, araştırmanın etik uygunluğunu sağlamak amacıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi/Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Etik Kuruluna başvurulmuş ve 29/11/2024 tarihli, 2024/892 sayılı onay alınmıştır. Verilerin toplanması

adına ölçek uygulanacak okullar için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanma izni için ölçek geliştiricilerinden e-posta ve telefon yoluyla izin alınmıştır. Ölçek uygulanacak çocukların ailelerine “*Veli Onam Formu*” gönderimi, öğretmenlerin desteğiyle birlikte tamamlanarak ölçek uygulamak için ebeveynleri tarafından onam verilen çocuklarla uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan okulların müdürüyle iletişime geçilerek bilgi verilmiş olup “RIFL-Ed” ve öğrenim gören çocuklara “*Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği*” uygulanmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemindeki çocukların duyu düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçek, araştırmacı tarafından her bir çocuk için verdikleri cevaba göre ayrı ayrı not edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Örnekleme grubunun normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık, basıklık değerleri, bu değerlere ait Z değerleri kullanılmıştır. Normallik varsayımı karşılanmadığından, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Örnekleme büyüklüğü küçük olduğundan, Bayes istatistiği tercih edilmiştir. Duygu düzenleme ve öğretmen çocuk etkileşimi puanlarının, cinsiyete ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bayes Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Korelasyon testleri için de örneklem sayısının küçük olması ve verilerin normal dağılmaması sebebiyle Kendall's tau testi tercih edilmiştir. Bayes istatistiğinde, sıfır hipotezini (fark yok) ve alternatif hipotezi (fark var) destekleme olasılıkları oransal olarak ifade edilmektedir (Dienes, 2014; Han, Park, ve Thoma, 2018). Yorumlar Bayes faktörü (B10) hesaplamalarına dayanılarak yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada B10 değerleri hesaplanarak yorumlar yapılmıştır. B10 değeri 0 ile ∞ arasında değişmektedir ve 1, verilerin hiçbir teoriyi diğerinden daha fazla desteklemediğini gösterir (Dienes, 2014). B10 değerlerini yorumlamak için Tablo 3'te verilen kriterler kullanılmıştır (Kass ve Raftery, 1995). Bayes analizi ve Mann Whitney U grafikleri için JASP 19 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesinde Tableau programı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişken	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	80	50
	Kız	80	50
Çocuk Yaşı	4 Yaş	48	30
	5 Yaş	112	70

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya toplam 160 çocuğun katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %50'si (n = 80) erkek, %50'si (n = 80) kız çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların yaş dağılımları incelendiğinde ise, 4 yaş aralığındaki çocukların oranı %30 (n = 48) iken, 5 yaş aralığındaki çocukların oranı %70'tür (n = 112).

Tablo 2. Değişkenlerin normallik analizi sonuçları ve tanımlayıcı istatistikleri

Alt boyutlar	n	Çarpıklık	Z _{Çarpıklık}	Basıklık	Z _{Basıklık}	\bar{X}	SS	Min	Maks
Duygu İsimlendirme	160	1,053	5,480	0,254	0,670	7,381	2,844	0,000	15,000
Duygu Tanıma	160	1,161	6,050	-1,389	-3,650	9,475	3,634	1,000	18,000

Olumlu Strateji ler	160	-1,720	-8,960	-0,301	-0,700	25,610	7,811	4,000	36,000
Olumsuz Strateji ler	160	0,684	3,560	-1,264	-3,320	5,913	4,234	0,000	19,000
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	40	-3,164	-16,480	13,68	35,910	66,280	8,438	24,00	75,000

Tablo 2'deki tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, çalışmaya katılan 160 çocuğun ve öğretmenlerinin her bir değişkene ait puanlarının çarpıklık, basıklık, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri yer almaktadır. Tablo 2'deki verilere bakıldığında, çarpıklık basıklık sonuçlarına göre değişkenlerinin ± 1.00 sınırları içinde olmaması nedeniyle, bu değişkenlere ait verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Hair vd., 2013). Ek olarak, Kim (2013) tarafından yapılan araştırmalara göre orta büyüklükteki örneklem gruplarında ($50 < n < 300$), çarpıklık veya basıklık Z değerlerinin mutlak değer olarak 3,29'dan büyük olması durumunda da verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Duygu İsimlendirme değişkeni için çarpıklık Z değeri (5.48) mutlak değer olarak 3.29'dan büyüktür. Benzer şekilde, Duygu Tanıma ve Anlama (çarpıklık Z= 6.05; basıklık Z= -3.65), Olumlu Stratejiler (çarpıklık Z= -8,96), Olumsuz Stratejiler (çarpıklık Z= 3.56; basıklık Z= -3.32) ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi (çarpıklık Z= -16.48; basıklık Z= 35.91) değişkenlerinin Z değerleri de normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermektedir. Her iki durum değerlendirildiğinde tüm değişkenlerin verileri normal dağılım koşullarını sağlamadığını göstermektedir.

Duygu İsimlendirme puanlarının ortalaması 7.381, standart sapması ise 2.844 olarak bulunmuştur. Puanlar 0.000 ile 15,00 arasında değişmektedir. Duygu Tanıma ve Anlama puanlarının ortalaması 9.475, standart sapması ise 3,634'tür. Puanlar 1.000 ile 18.000 arasında dağılım göstermektedir. Olumlu Stratejiler puanlarının ortalaması 25.610, standart sapması ise 7.811'dir. Puanlar 4.000 ile 36.000 arasında değişmektedir. Olumsuz Stratejiler puanlarının ortalaması 5.913, standart sapması ise 4.234 olarak hesaplanmıştır. Puanlar 0.000'dan 19.000'a kadar bir aralıkta yer almaktadır. Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının ortalaması

66.280, standart sapması ise 8.438 olarak bulunmuştur. Puanlar 24.000'dan 75.000'a kadar bir aralıkta yer almaktadır.

Tablo 3: BF10 Değerlendirme kriterleri

BF ₁₀ Değeri	Yorum
> 100	H1 lehine aşırı güçlü kanıt
30 – 100	H1 lehine çok güçlü kanıt
10 – 30	H1 lehine güçlü kanıt
3 – 10	H1 lehine orta düzeyde kanıt
1 – 3	H1 lehine zayıf kanıt
1	Kanıt Yok
1/3 – 1	H0 lehine zayıf kanıt
1/3 – 1/10	H0 lehine orta düzeyde kanıt
1/10 – 1/30	H0 lehine güçlü kanıt
1/30 – 1/100	H0 lehine çok güçlü kanıt
< 1/100	H0 lehine aşırı güçlü kanıt

Tablo 4. Çocukların Cinsiyetine Göre Değişken Puanlarının Karşılaştırılması: Bayes Mann-Whitney-U Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	Standart Sapma	BF ₁₀	W	Rhat	
Duygu İsimlendirme	Erkek	80	7,088	2,766	0,311	2,875	1,001
	Kız	80	7,675	2,907			
Duygu Tanıma	Erkek	80	8,925	3,624	0,896	2,602	1,000
	Kız	80	10,025	3,583			
Olumlu Stratejiler	Erkek	80	25,550	7,892	0,175	3,174	1,000
	Kız	80	25,675	7,778			

Olumsuz Stratejiler	Erkek	80	5,963	4,291	0,177	3,231	1,001
	Kız	80	5,863	4,203			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Erkek	80	66,275	8,464	0,171	3,200	1,000
	Kız	80	66,275	8,464			

Not: Sonuç, 5 zincirli 5000 yineleme içeren veri artırma algoritmasına dayalıdır.

Tablo 4, çocukların cinsiyetlerine göre değişken puanları karşılaştırmaktadır. Duygu İsimlendirme alt boyut puanlarında, erkek çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=7.088$) kız çocukların ortalama puanına ($\bar{x}=7.675$) göre daha düşüktür. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.311$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların duygu isimlendirme becerileri cinsiyete göre değişmemektedir.

Duygu Tanıma ve Anlama alt boyut puanlarında, erkek çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=8.925$) kız çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=10.025$) daha düşüktür. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.896$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine zayıf düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların duygu tanıma ve anlama becerileri cinsiyete göre değişmemektedir.

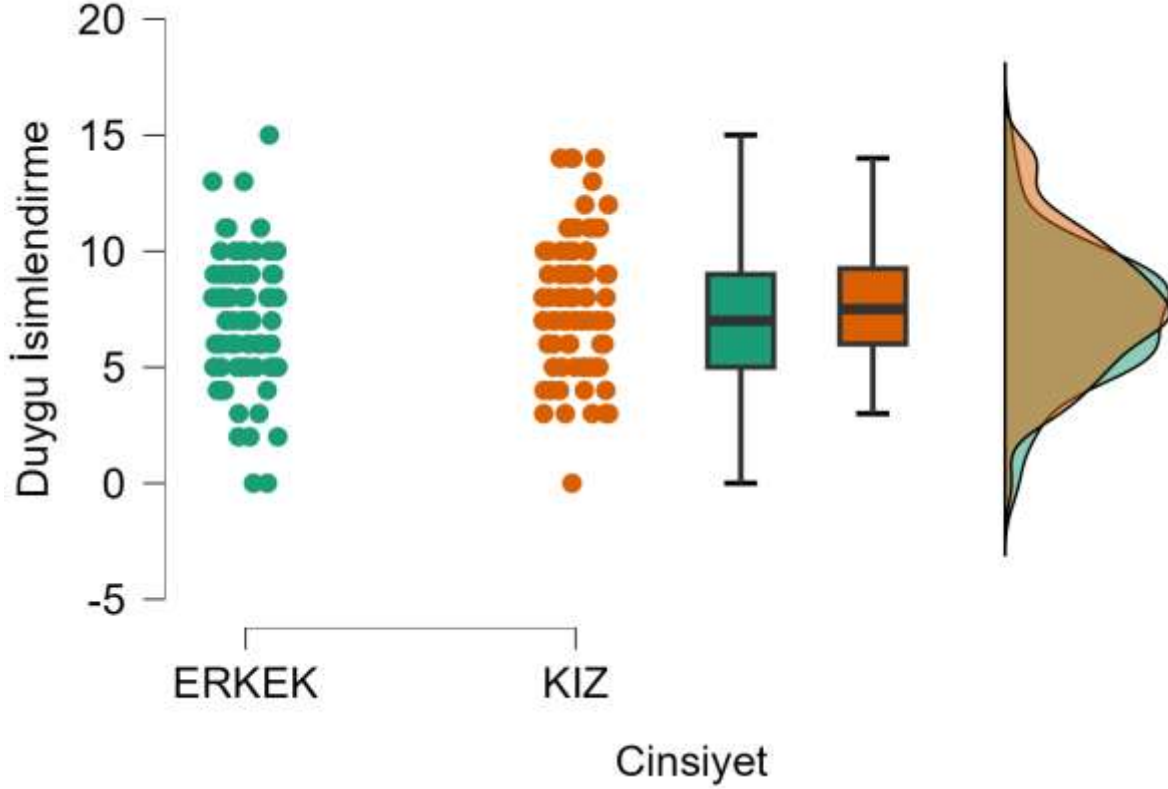
Olumlu strateji alt boyut puanlarında, erkek çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=25.55$) kız çocukların ortalama puanına ($\bar{x}=25.675$) göre çok az bir farklılık göstermektedir. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.175$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların olumlu strateji duygu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Olumsuz strateji alt boyut puanlarında, erkek çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=5.963$) kız çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=5.863$) çok az bir farklılık göstermektedir. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.177$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların olumsuz strateji duygu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarında, erkek çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=66.275$) ile kız çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=66.275$) arasında bir fark bulunmamaktadır. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.171$) 1'den küçük olduğu için bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların RIFL puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

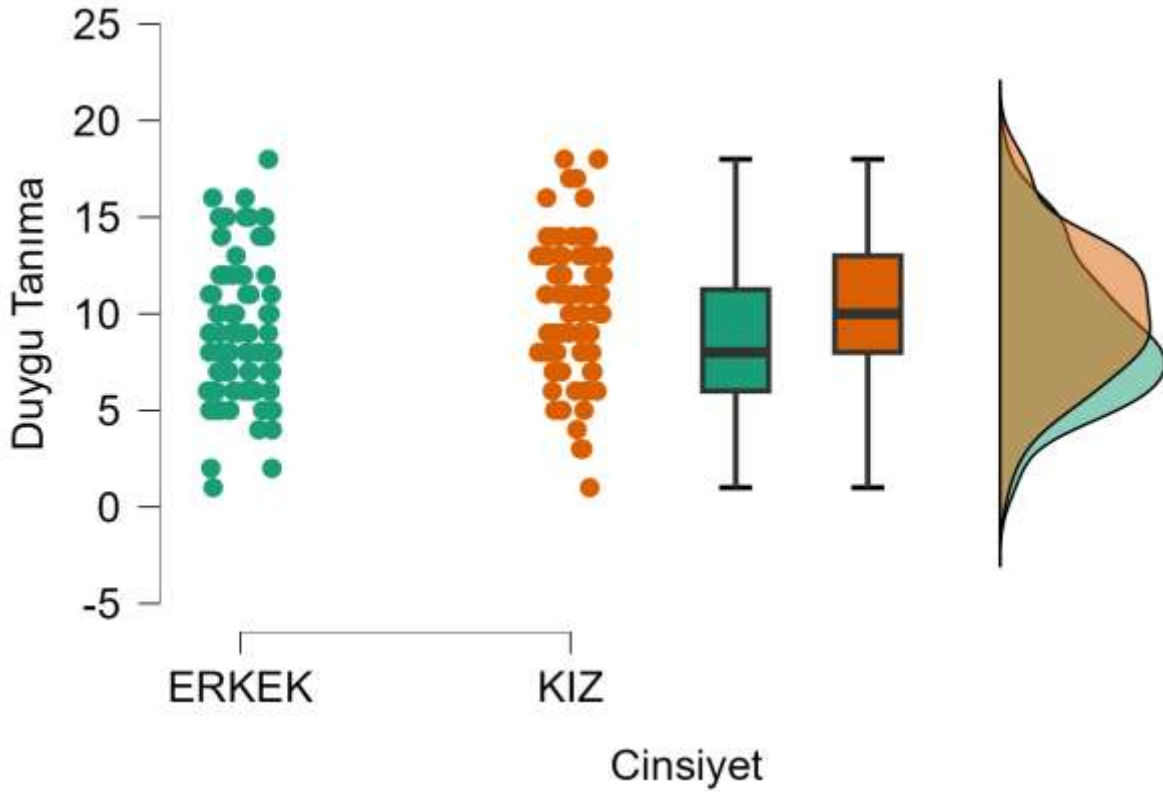
Sonuç olarak, tüm değişkenlerde elde edilen Bayes faktörü (BF_{10}) değerleri 1'den küçük olduğu için, çocukların cinsiyetine göre Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu strateji, Olumsuz strateji ve RIFL puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığına dair zayıf veya orta düzeyde kanıt bulunmuştur. W değerleri (Duygu

İsimlendirme $W=2.875$; Duygu Tanıma ve Anlama $W=2.602$; Olumlu $W=3.174$; Olumsuz $W=3.231$; Öğretmen Çocuk Etkileşimi $W=3.200$) ve Rhat değerlerinin 1'e yakın olması, yapılan analizlerin sonuçlarının güvenilir olduğunu ve modelin iyi bir şekilde uyum gösterdiğini ifade etmektedir.



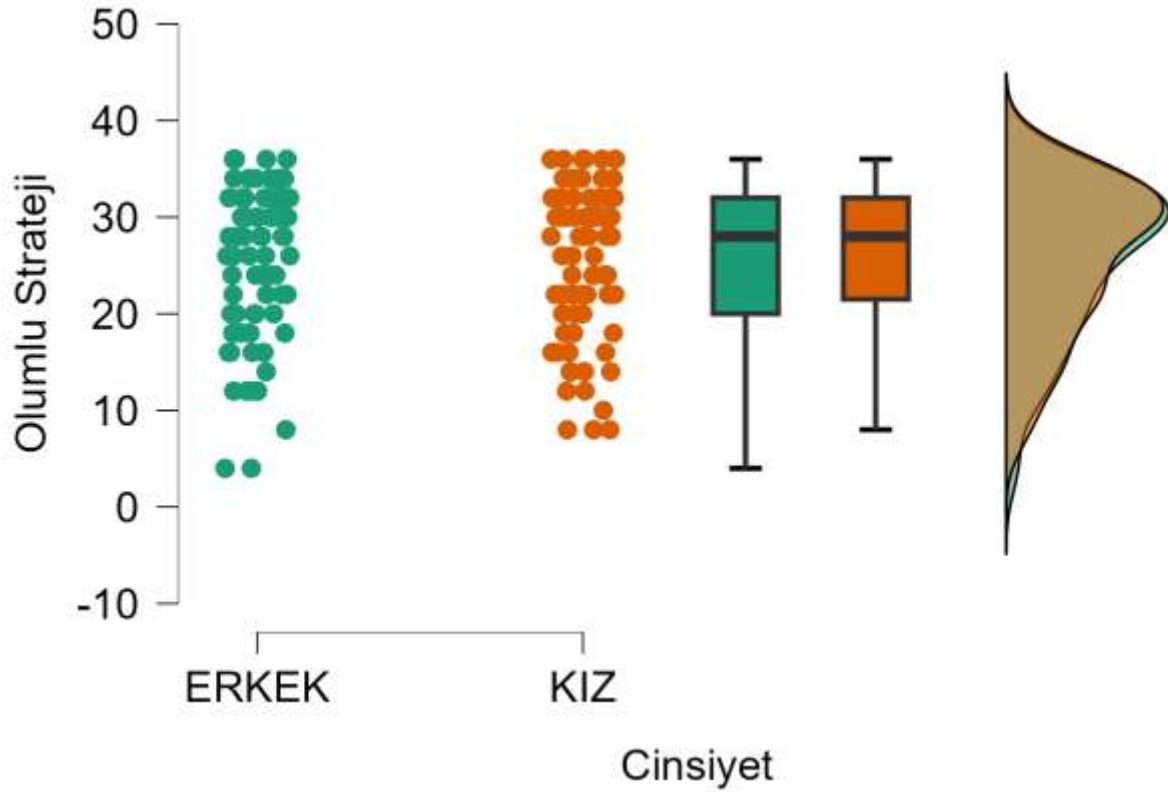
Şekil 1. Cinsiyete Göre Duyguları İsimlendirme Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 1, çocukların cinsiyetlerine göre Duyguları İsimlendirme alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem erkek hem de kız çocuklarında Duyguları İsimlendirme puanlarının geniş bir aralıkta dağıldığı görülmektedir. Her iki grupta da düşük ve yüksek puanlara sahip çocukların olduğu görülmektedir. Kutu grafiklerine bakıldığında, erkek ve kız çocuklarının ortanca (medyan) değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının kutu genişliği erkeklerinkine göre biraz daha dar olup, puanların ortanca etrafında daha yoğunlaşmaktadır. Bu, kız çocuklarının puanlarının daha az değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, erkek (yeşil renk) ve kız (turuncu renk) çocuklarının dağılım eğrilerinin benzer bir yayılımı olduğu görülmektedir. Bu, iki grubun puan dağılımlarının oldukça benzer olduğunu ve cinsiyetin duyguları isimlendirme becerisi üzerinde belirgin bir farklılık yaratmadığını desteklemektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Duyguları İsimlendirme puanlarının cinsiyete göre benzer bir dağılım sergilediğini ve her iki cinsiyetin de bu beceri açısından benzer bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.



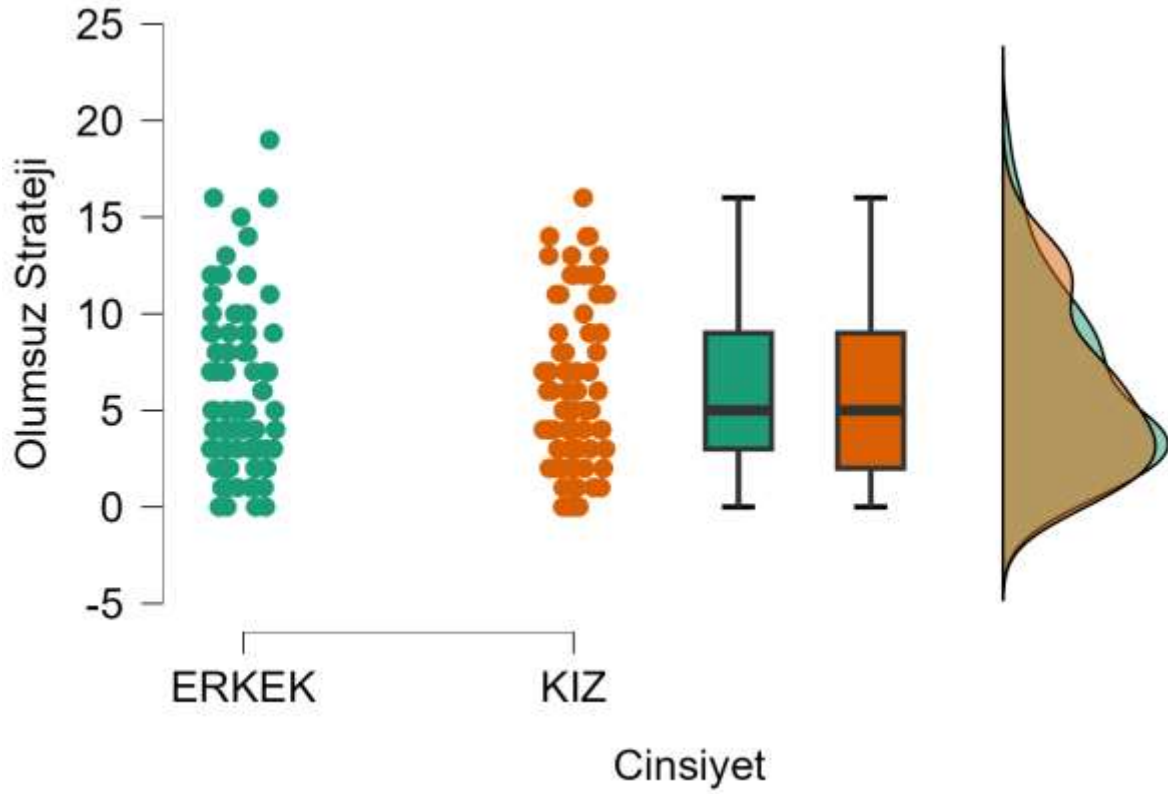
Şekil 2. Cinsiyete Göre Duyguları Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 2, çocukların cinsiyetlerine göre Duyguları Tanıma alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem erkek hem de kız çocuklarının Duyguları Tanıma puanlarının benzer bir aralıkta dağıldığı görülmektedir. Her iki grupta da puanlar yaklaşık 5 ile 15 arasında yoğunlaşmaktadır. Kutu grafiklerine bakıldığında, kız çocuklarının ortanca (medyan) değerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği benzerdir, bu da orta puan aralığındaki değişkenliğin cinsiyetler arasında benzer olduğunu göstermektedir. Ancak, medyanlardaki bu fark, kız çocuklarının genel olarak erkeklere göre daha yüksek Duyguları Tanıma puanlarına sahip olduğunu işaret etmektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, kız çocuklarının (turuncu renk) dağılım eğrisinin zirvesi ile erkeklerin (yeşil renk) dağılım eğrisinin zirvesi benzer olmakla birlikte erkeklere göre daha yüksek puanlarda yığılım göstermiştir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Duyguları Tanıma puanlarının cinsiyete göre belirgin farklılık göstermediğini ancak kız çocuklarının Duyguları Tanıma beceri açısından erkeklere kıyasla daha yüksek bir puan dağılımına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



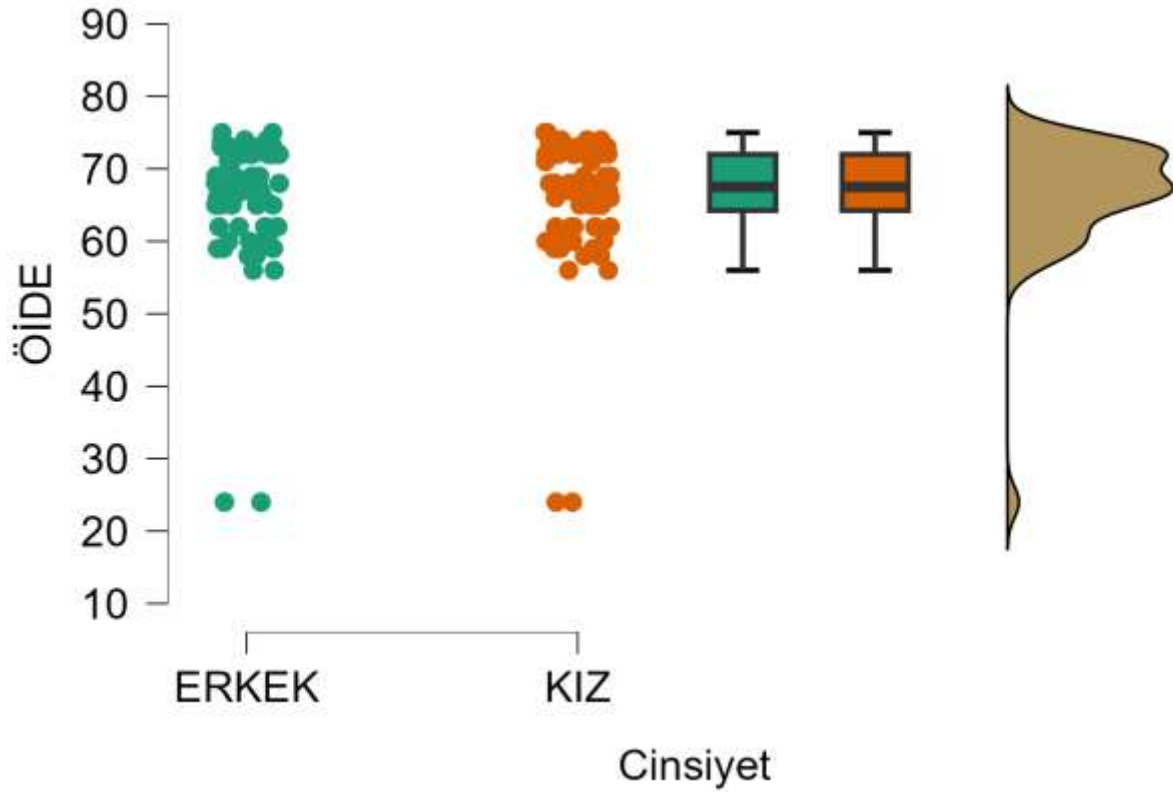
Şekil 3. Cinsiyete Göre Olumlu Strateji Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 3, çocukların cinsiyetlerine göre Olumlu Strateji alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem erkek hem de kız çocuklarında Olumlu Strateji puanlarının benzer bir aralıkta, yaklaşık 5 ile 35 arasında yayıldığı görülmektedir. Her iki grupta da puanlar, aralığın ortasında yoğunlaşmaktadır ve puan dağılımı arasında göze çarpan belirgin bir fark bulunmamaktadır. Kutu grafiklerine bakıldığında, erkek ve kız çocuklarının ortanca (medyan) değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği ve uzunlukları da benzerdir. Bu durum, puanların dağılımındaki değişkenliğin ve puan aralıklarının cinsiyetler arasında benzer olduğunu göstermektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, erkek (yeşil renk) ve kız (turuncu renk) çocuklarının dağılım eğrilerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Eğrilerin zirveleri ve yayılımları benzerdir. Bu, iki grubun puan dağılımlarının oldukça benzer olduğunu ve cinsiyetin olumlu strateji kullanımı üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığını desteklemektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Olumlu Strateji puanlarının cinsiyete göre fark göstermediğini ve her iki cinsiyetin de bu beceri açısından benzer bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.



Şekil 4. Cinsiyete Göre Olumsuz Strateji Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 4, çocukların cinsiyetlerine göre Olumsuz Strateji alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem erkek hem de kız çocuklarının Olumsuz Strateji puanlarının benzer bir aralıkta dağıldığı görülmektedir. Kutu grafiklerine bakıldığında, erkek çocuklarının ortanca (medyan) değerinin ve kutu genişliklerinin kız çocukları ile benzer özellik göstermektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, erkek (yeşil renk) ve kız (turuncu renk) çocuklarının dağılım eğrilerinin benzer bir yayılımı olduğu görülmektedir. Ancak, erkek çocuklarının dağılım eğrisi zirvesinin kızlara kıyasla daha düşük puanlarda olduğu görülmektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Olumsuz Strateji puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.



Şekil 5. Cinsiyete Göre Öğretmen Çocuk Etkileşimi Puanlarının Dağılımı

Şekil 5, çocukların cinsiyetlerine göre Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem erkek hem de kız çocuklarında Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının benzer bir aralıkta, çoğunlukla 60 ile 75 arasında yayıldığı görülmektedir. Her iki grupta da, bu ana kümenin dışında kalan birkaç düşük puanlı çocuk bulunmaktadır. Ana puan kümeleri arasındaki dağılım açısından belirgin bir fark yoktur. Kutu grafiklerine bakıldığında, erkek ve kız çocuklarının ortanca (medyan) değerlerinin birbiriyle aynı olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği de oldukça dardır ve benzerlik göstermektedir. Bu durum, puanların orta aralıktaki değişkenliğinin cinsiyetler açısından benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, erkek (yeşil renk) ve kız (turuncu renk) çocuklarının dağılım eğrilerinin birbiriyle tam olarak örtüştüğü görülmektedir. Eğrilerin zirvesi, şekli ve yayılımı tamamen benzerdir. Bu, iki grubun puan dağılımlarının son derece benzer olduğunu ve cinsiyetin bu beceri üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığını açıkça desteklemektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının cinsiyete göre hiçbir fark göstermediğini ve her iki cinsiyetin de bu beceri açısından benzer bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Çocukların Yaşına Göre Değişken Puanlarının Karşılaştırılması: Bayes Mann-Whitney-U Sonuçları

Değişken		n	\bar{X}	Standart Sapma	BF_{10}	W	Rhat																																												
Duygu İsimlendirme	4 Yaş	48	6,688	2,528	0,713	2,223	1,002																																												
	5 Yaş	112	7,679	2,929				Duygu Tanıma	4 Yaş	48	9,583	3,325	0,190	2,835	1,020	5 Yaş	112	9,429	3,772	Olumlu Stratejiler	4 Yaş	48	23,750	7,410	0,801	2,072	1,026	5 Yaş	112	26,411	7,873	Olumsuz Stratejiler	4 Yaş	48	7,271	4,523	1,170	3,365	1,007	5 Yaş	112	5,330	3,985	Öğretmen Çocuk Etkileşimi	4 Yaş	48	67,250	5,221	0,180	2,664	1,010
Duygu Tanıma	4 Yaş	48	9,583	3,325	0,190	2,835	1,020																																												
	5 Yaş	112	9,429	3,772				Olumlu Stratejiler	4 Yaş	48	23,750	7,410	0,801	2,072	1,026	5 Yaş	112	26,411	7,873	Olumsuz Stratejiler	4 Yaş	48	7,271	4,523	1,170	3,365	1,007	5 Yaş	112	5,330	3,985	Öğretmen Çocuk Etkileşimi	4 Yaş	48	67,250	5,221	0,180	2,664	1,010	5 Yaş	112	65,857	9,479								
Olumlu Stratejiler	4 Yaş	48	23,750	7,410	0,801	2,072	1,026																																												
	5 Yaş	112	26,411	7,873				Olumsuz Stratejiler	4 Yaş	48	7,271	4,523	1,170	3,365	1,007	5 Yaş	112	5,330	3,985	Öğretmen Çocuk Etkileşimi	4 Yaş	48	67,250	5,221	0,180	2,664	1,010	5 Yaş	112	65,857	9,479																				
Olumsuz Stratejiler	4 Yaş	48	7,271	4,523	1,170	3,365	1,007																																												
	5 Yaş	112	5,330	3,985				Öğretmen Çocuk Etkileşimi	4 Yaş	48	67,250	5,221	0,180	2,664	1,010	5 Yaş	112	65,857	9,479																																
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	4 Yaş	48	67,250	5,221	0,180	2,664	1,010																																												
	5 Yaş	112	65,857	9,479																																															

Not: Sonuç, 5 zincirli 5000 yineleme içeren veri artırma algoritmasına dayalıdır.

Tablo 5, çocukların yaşına göre değişken puanları karşılaştırmaktadır.

Duygu İsimlendirme alt boyut puanlarında, 4 yaşındaki çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=6.688$) 5 yaşındaki çocukların ortalama puanına ($\bar{x}=7.679$) göre daha düşüktür. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.713$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine zayıf düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların duygu isimlendirme becerileri yaşa göre değişmemektedir.

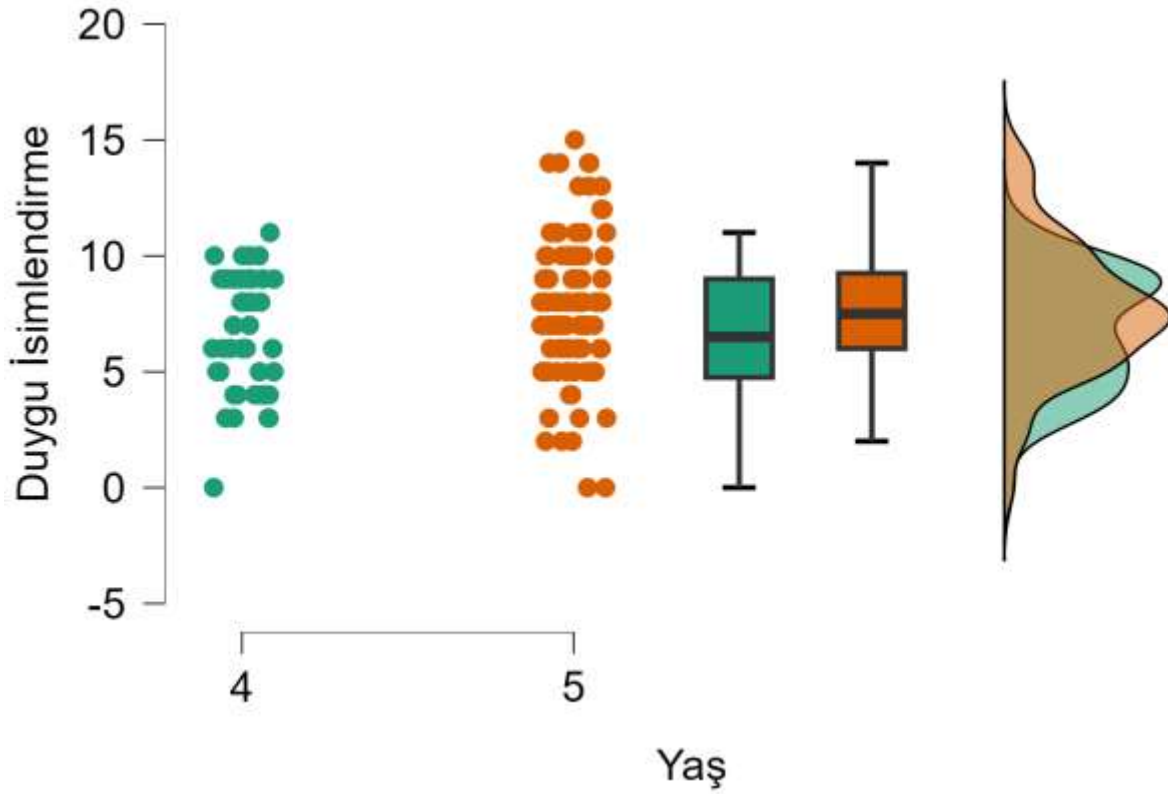
Duygu Tanıma ve Anlama alt boyut puanlarında, 4 yaşındaki çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=9.583$) 5 yaşındaki çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=9.429$) daha yüksektir. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.190$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların duygu tanıma ve anlama becerileri yaşa göre değişmemektedir.

Olumlu Strateji alt boyut puanlarında, 4 yaşındaki çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=23.750$) 5 yaşındaki çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=26.411$) daha düşüktür. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.801$) 1'den küçük olduğu için, bu durumun fark olmadığı lehine zayıf düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların olumlu strateji puanları yaşa göre değişmemektedir.

Olumsuz Strateji alt boyut puanlarında, 4 yaşındaki çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=7.271$) 5 yaşındaki çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=5.330$) daha yüksektir. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=1.170$) 1'den büyük olduğu için, bu durumun fark olduğu lehine zayıf düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların olumsuz strateji puanları yaşa göre farklılık göstermektedir. 4 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz strateji kullanmaktadır.

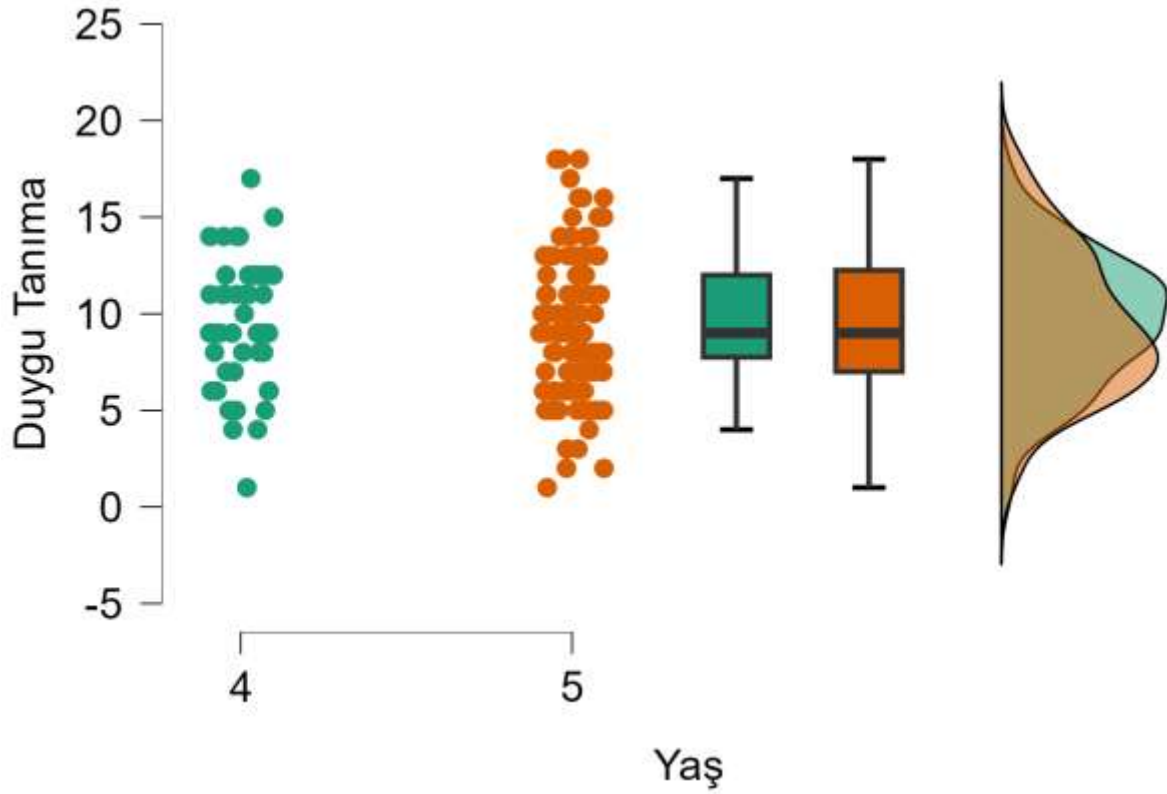
Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarında, 4 yaşındaki çocukların ortalama puanı ($\bar{x}=67.250$) 5 yaşındaki çocukların ortalama puanından ($\bar{x}=65.857$) daha yüksektir. Bayes faktörü değeri ($BF_{10}=0.180$) 1'den küçük olduğu için bu durumun fark olmadığı lehine orta düzeyde kanıt sağlamaktadır. Başka bir ifade ile, çocukların Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları yaşa göre değişmemektedir.

Sonuç olarak, Olumsuz Strateji dışında elde edilen Bayes faktörü (BF_{10}) değerleri 1'den küçük olduğu için, çocukların yaşına göre Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu Strateji ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığına dair zayıf veya orta düzeyde kanıt bulunmuştur. Olumsuz Strateji değişkeni için elde edilen BF_{10} değeri ise, yaş grupları arasında fark olduğuna dair zayıf düzeyde kanıt sağlamıştır. W değerleri (Duygu İsimlendirme $W=2.223$; Duygu Tanıma ve Anlama $W=2.835$; Olumlu Strateji $W=2.072$; Olumsuz Strateji $W=3.365$; Öğretmen Çocuk Etkileşimi $W=2.664$) ve Rhat değerlerinin 1'e yakın olması, yapılan analizlerin sonuçlarının güvenilir olduğunu ve modelin iyi bir şekilde uyum gösterdiğini ifade etmektedir.



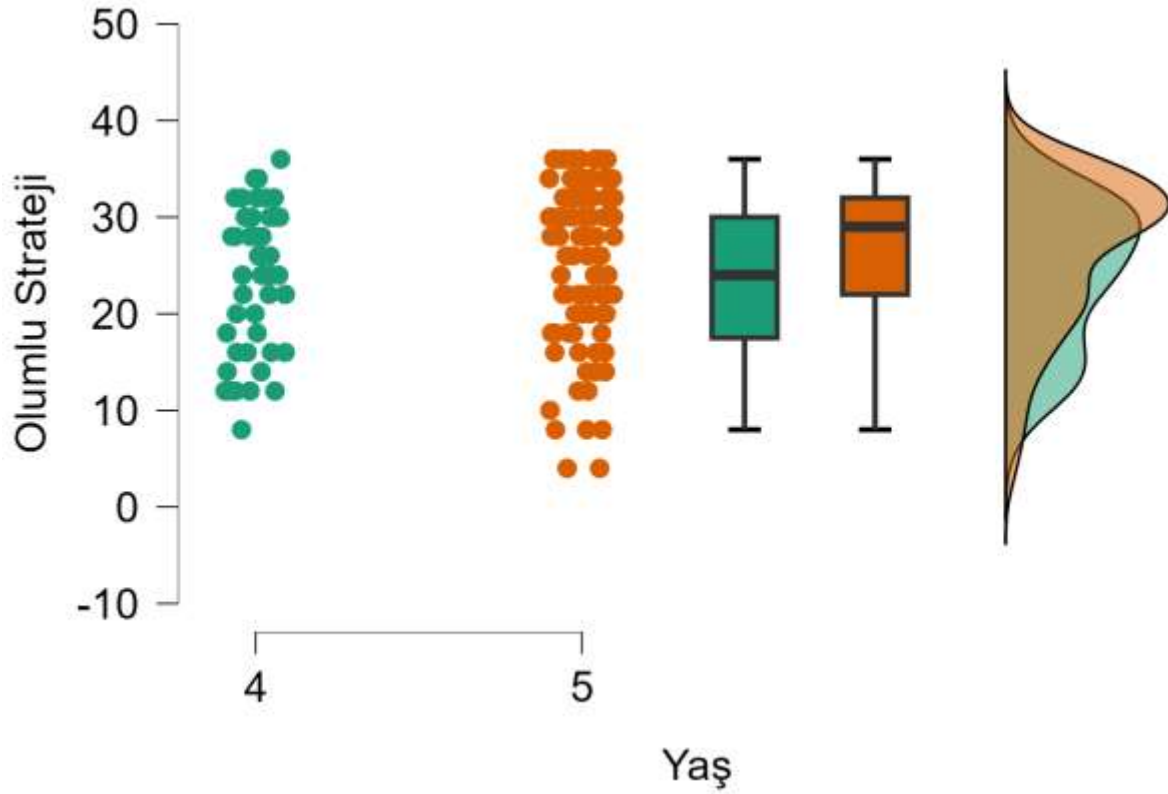
Şekil 6. Yaşa Göre Duyguları İsimlendirme Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 6, çocukların yaşına göre Duyguları İsimlendirme alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, 4 yaş grubunun puanlarının 5 yaş grubuna göre daha dar bir aralığa yayıldığı, 5 yaş grubunda puanların daha yüksek değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Kutu grafiklerine bakıldığında, 5 yaş grubunun ortanca (medyan) değerinin 4 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 5 yaş grubunun kutu genişliği daha dar olup, puanların ortanca etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, 5 yaş grubunun dağılım eğrisinin zirvesi, 4 yaş grubunun eğrisine göre daha yüksektir. Bu, 5 yaşındaki çocukların Duyguları İsimlendirme puanlarının 4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek değerlerde yoğunlaştığını desteklemektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Duyguları İsimlendirme puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiğini ve 5 yaş grubunun bu beceri açısından 4 yaş grubuna kıyasla daha yüksek bir puan dağılımına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak elde edilen Bayes faktörü, yaş grupları arasında fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, grafikte gözlenen puanlardaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.



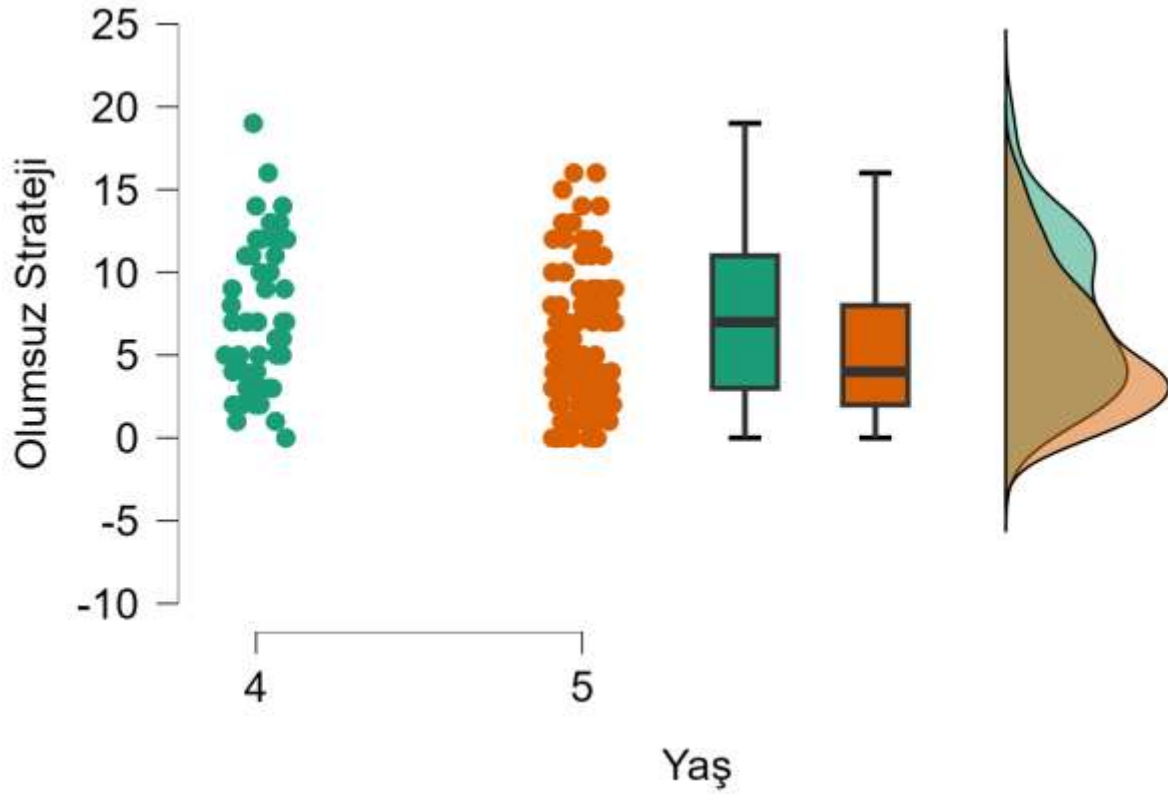
Şekil 7. Yaşa Göre Duyguları Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 7, çocukların yaşına göre Duyguları Tanıma alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, 4 yaş ve 5 yaş gruplarının puanlarının benzer bir aralıkta yayıldığı görülmektedir. Her iki grupta da puanların çoğunluğu orta düzeyde kümelenmiş olup, dağılımda belirgin bir farklılık gözlemlenmemektedir. Kutu grafiklerine bakıldığında, 4 yaş ve 5 yaş gruplarının ortanca (medyan) değerlerinin ve kutu genişliklerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, puanların değişkenliğinin ve orta puan aralığının yaş grupları arasında benzer olduğunu göstermektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, 4 yaş grubunun eğrisinin (yeşil renk) daha keskin ve yüksek bir zirveye sahip olduğu görülmektedir. Bu, 4 yaşındaki çocukların puanlarının daha çok ortalama etrafında toplandığını işaret etmektedir. 5 yaş grubunun eğrisi (turuncu renk) ise daha alçak ve daha geniş bir yayılım sergilemektedir, bu da puanlarının daha geniş bir aralığa yayıldığını göstermektedir. Genel olarak, Duyguları Tanıma puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve her iki yaş grubunun da bu beceri açısından benzer bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.



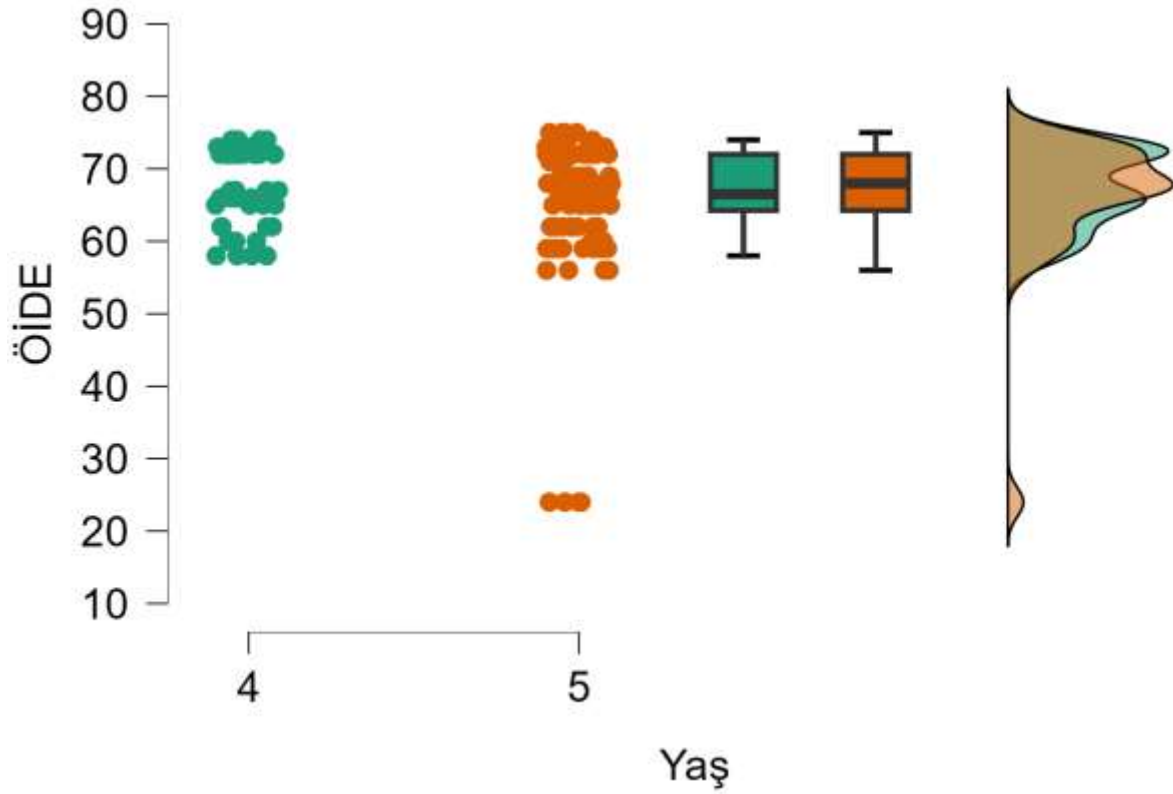
Şekil 8. Yaşa Göre Olumlu Strateji Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 8, çocukların yaşına göre Olumlu Strateji alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, 4 yaş ve 5 yaş gruplarının puanlarının benzer bir aralıkta, yaklaşık 10 ile 35 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 5 yaş grubunda puanlar, 4 yaş grubuna göre biraz daha yüksek değerlerde kümelenme eğilimindedir. Kutu grafiklerine bakıldığında, 5 yaş grubunun ortanca (medyan) değerinin 4 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği benzer olup, puanların değişkenliğinin yaş grupları arasında yakın olduğunu görülmektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, 4 yaş (yeşil renk) ve 5 yaş (turuncu renk) gruplarının dağılım eğrileri büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak, 5 yaş grubunun eğrisinin zirvesi, 4 yaş grubuna göre hafifçe sağa doğru kaymıştır. Bu durum, 5 yaşındaki çocukların olumlu strateji puanlarının, 4 yaşındaki çocuklara göre biraz daha yüksek olma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Olumlu Strateji puanlarının yaşa göre benzer bir dağılım sergilediğini, ancak 5 yaş grubunun bu beceri açısından 4 yaş grubuna kıyasla biraz daha yüksek bir puan dağılımına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 9. Yaşa Göre Olumsuz Strateji Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı

Şekil 9, çocukların yaşına göre Olumsuz Strateji alt boyutu puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, 4 yaş ve 5 yaş gruplarının puanlarının geniş bir aralıkta dağıldığı görülmektedir. Ancak, 5 yaş grubunun puanlarının 4 yaş grubuna kıyasla daha düşük değerlerde kümelendiği göze çarpmaktadır. Kutu grafiklerine bakıldığında, 5 yaş grubunun ortanca (medyan) değerinin 4 yaş grubuna göre belirgin şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği benzer olup, puanların değişkenliğinin yaş grupları arasında yakın olduğunu göstermektedir. Bu durum, 5 yaşındaki çocukların olumsuz strateji puanlarının 4 yaşındaki çocuklara göre daha düşük olma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, 5 yaş grubunun (turuncu renk) dağılım eğrisinin zirvesi, 4 yaş grubunun (yeşil renk) eğrisine göre daha düşük puanlara doğru belirgin bir şekilde kaymıştır. Bu, 5 yaşındaki çocukların olumsuz strateji puanlarının 4 yaşındaki çocuklara kıyasla daha düşük değerlerde yoğunlaştığını desteklemektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Olumsuz Strateji puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiğini ve 5 yaş grubunun bu beceri açısından 4 yaş grubuna kıyasla daha düşük bir puan dağılımına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 10. Yaşa Göre Öğretmen Çocuk Etkileşimi Puanlarının Dağılımı

Şekil 10, çocukların yaşına göre Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının dağılımını gösteren bir grafik serisini içermektedir. Bu seride, dağılım grafiği, kutu grafiği ve yoğunluk grafiği yer almaktadır. Dağılım grafiğine bakıldığında, hem 4 yaş hem de 5 yaş gruplarının puanlarının çoğunlukla 60 ile 75 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 5 yaş grubunda, bu ana kümenin dışında kalan birkaç düşük puanlı çocuk bulunmaktadır. Ana puan kümeleri arasındaki dağılım açısından belirgin bir fark yoktur. Kutu grafiklerine bakıldığında, 4 yaş ve 5 yaş gruplarının ortanca (medyan) değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Her iki grubun kutu genişliği ve uzunlukları da benzerdir. Bu durum, puanların değişkenliğinin yaş grupları arasında benzer olduğunu göstermektedir. Yoğunluk grafiği incelendiğinde, iki yaş grubunun dağılım eğrilerinin birbiriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Eğrilerin zirveleri ve genel şekilleri, puan dağılımlarının yaşa göre çok az farklılık gösterdiğini desteklemektedir. 5 yaş grubunun dağılımında, uç değerlere işaret eden hafif bir uzantı gözlemlenmektedir. Genel olarak, elde edilen bulgular, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanlarının yaşa göre benzer bir dağılım sergilediğini ve iki yaş grubu arasında görsel olarak göze çarpan bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Bağımsız Değişkenlere Dayalı Duygu Düzenleme Ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki

	İlişki	Duygu İsimlendirme	Duygu Tanıma	Olumlu Strateji	Olumsuz Strateji
Genel	Kendall'stau	0,240	0,165	0,151	-0,158
	BF₁₀	2,422,487	12,055	5,450	8,295
Erkek X 4 Yaş	Kendall'stau	0,133	-0,069	0,048	-0,063
	BF₁₀	0,388	0,291	0,275	0,286
Kız X 4 Yaş	Kendall'stau	0,084	-0,298	-0,098	0,047
	BF₁₀	0,307	1,912	0,325	0,275
Erkek X 5 Yaş	Kendall'stau	0,297	0,329	0,126	-0,132
	BF₁₀	29,501	92,766	0,435	0,476
Kız X 5 Yaş	Kendall'stau	0,303	0,317	0,323	-0,328
	BF₁₀	35,825	59,413	74,622	90,340

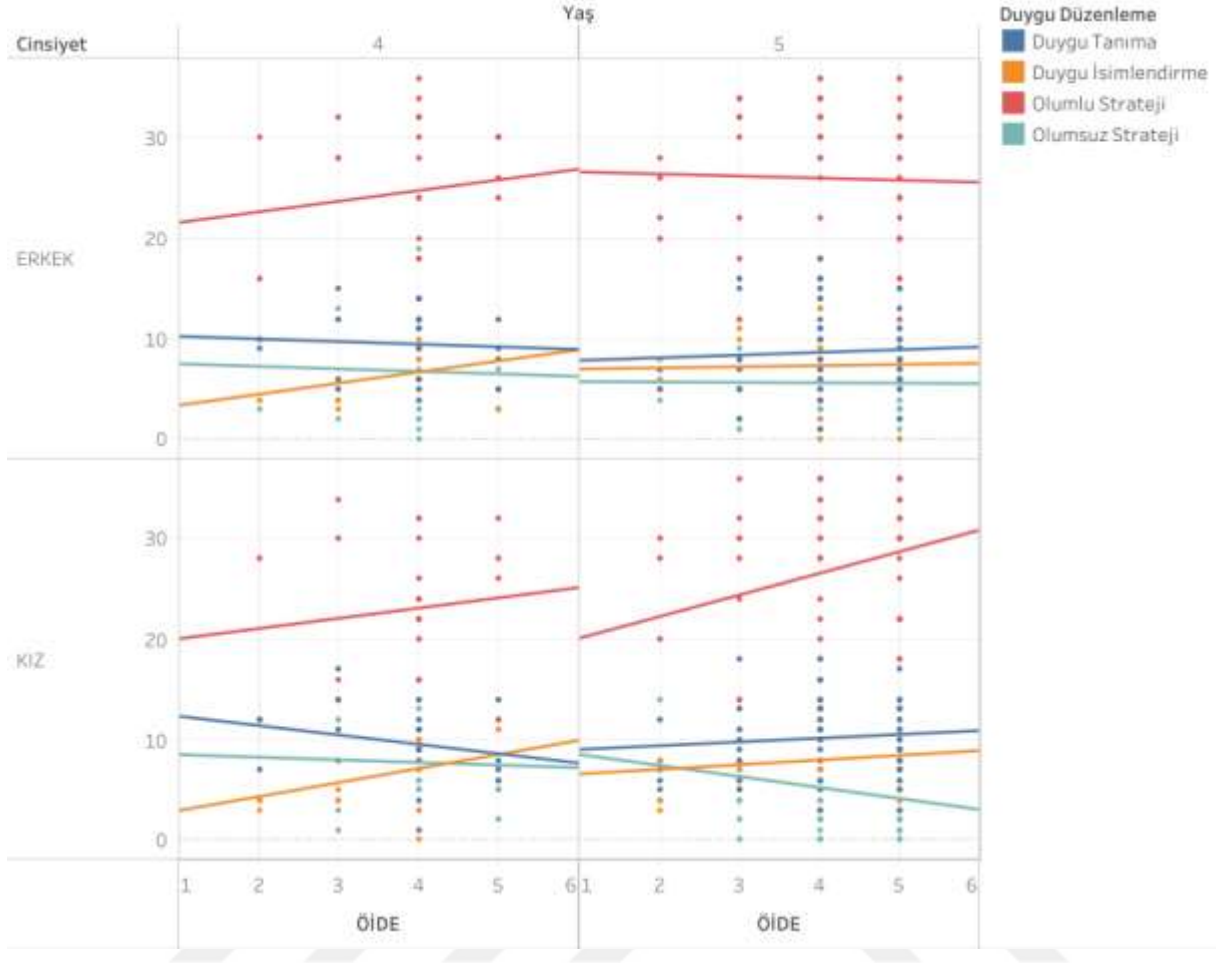
Tablo 6, katılımcıların Duygu Düzenleme alt boyutları (Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu Strateji, Olumsuz Strateji) ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi arasındaki ilişkiyi, cinsiyet ve yaş gruplarına göre detaylı bir şekilde incelemektedir. İlişkinin varlığına dair kanıtın gücü, Bayes Faktörü (BF₁₀) değerleri temel alınarak belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, tüm katılımcılar için yapılan genel değerlendirmede, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları ile Duygu İsimlendirme ($\tau = 0.240$, $BF_{10} = 2,422.487$) arasında çok yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu Tanıma ve Anlama ($\tau = 0.165$, $BF_{10} = 12.055$) arasında pozitif yönde güçlü düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Strateji ($\tau = 0.151$, $BF_{10} = 5.450$) ile pozitif yönde, Olumsuz Strateji ($\tau = -0.158$, $BF_{10} = 8.295$) ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Başka bir ifade ile çocuklar ile öğretmenlerin etkileşimleri arttıkça Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu Strateji kullanma becerileri artmakta Olumsuz Strateji kullanma becerileri azalmaktadır.

Yaş ve cinsiyet grupları bazında incelendiğinde, 4 yaş erkek çocuklarında Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları ile duygu düzenleme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Duygu İsimlendirme ($\tau = 0.133$, $BF_{10} = 0.388$), Duygu Tanıma ve Anlama ($\tau = -0.069$, $BF_{10} = 0.291$), Olumlu Strateji ($\tau = 0.048$, $BF_{10} = 0.275$) ve Olumsuz Strateji ($\tau = -0.063$, $BF_{10} = 0.286$) ile Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. 4 yaş kız çocukları incelendiğinde, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu İsimlendirme ($\tau = 0.084$, $BF_{10} = 0.307$), Olumlu Strateji ($\tau = -0.098$, $BF_{10} = 0.325$) ve Olumsuz Strateji ($\tau = 0.047$, $BF_{10} = 0.275$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Duygu Tanıma ve Anlama ($\tau = -0.298$, $BF_{10} = 1.912$) ile arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile 4 yaş kız çocuklar ile öğretmenlerinin etkileşimleri yükseldikçe Duygu Tanıma ve Anlama becerileri düşmektedir.

5 yaş erkek çocuklarında ise Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları ile duygu düzenleme alt boyutları arasında belirgin ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu grupta, öğretmenlerin etkileşimleri ile Duygu İsimlendirme ($\tau = 0.297$, $BF_{10} = 29.501$) arasında güçlü düzeyde pozitif bir ilişki, Duygu Tanıma ve Anlama ($\tau = 0.329$, $BF_{10} = 92.766$) arasında çok güçlü düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile 5 yaş erkek çocuklar ile öğretmenlerinin etkileşimleri arttıkça Duygu İsimlendirme ve Duygu Tanıma ve Anlama becerileri artmaktadır. Olumlu Strateji ($\tau = 0.126$, $BF_{10} = 0.435$) ve Olumsuz Strateji ($\tau = -0.132$, $BF_{10} = 0.476$) becerileri ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

5 yaş kız çocuklarında ise Duygu İsimlendirme ($\tau = 0.303$, $BF_{10} = 35.825$), Duygu Tanıma ve Anlama ($\tau = 0.317$, $BF_{10} = 59.413$) ve Olumlu Strateji ($\tau = 0.323$, $BF_{10} = 74.622$) becerileri arasında çok güçlü düzeyde pozitif ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, Olumsuz Strateji ($\tau = -0.328$, $BF_{10} = 90.340$) arasında çok güçlü düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile 5 yaş kız çocukları ile öğretmenlerin etkileşimleri arttıkça Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu Strateji kullanma becerileri artmakta Olumsuz Strateji kullanma becerileri azalmaktadır.



Şekil 11. Yaş ve Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi Üzerine Dağılım Grafiği

Şekil 11 incelendiğinde Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları ile Duygu Düzenleme (Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama, Olumlu Strateji, Olumsuz Strateji) arasındaki ilişkiler, cinsiyet ve yaş gruplarına göre ayrıştırılmış olarak gösterilmektedir.

4 yaş erkek çocuklarında, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu İsimlendirme ve Olumlu Strateji arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlemlenirken, Olumsuz Strateji ile negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Duygu İsimlendirme ve Olumlu Strateji'nin eğilim çizgileri yukarı doğru bir eğilim gösterirken, Olumsuz Strateji'nin eğilim çizgisi aşağı doğru eğilimlidir. Duygu Tanıma ve Anlama ise nötr bir eğilim göstermektedir. Bu durum, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arttıkça 4 yaş erkek çocuklarında duygu isimlendirme ve olumlu strateji kullanma becerilerinin arttığını, ancak olumsuz strateji kullanımının azaldığını ifade etmektedir. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4 yaş kız çocuklarında Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu İsimlendirme ve Olumlu Strateji arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Buna karşın, Duygu Tanıma ve Anlama ve Olumsuz Strateji ile negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Duygu İsimlendirme ve Olumlu Strateji'nin eğilim çizgileri yukarı doğru bir eğilim gösterirken, Duygu Tanıma ve Anlama ve Olumsuz Strateji'nin eğilim çizgisi aşağı doğru eğilimlidir. Bu durum, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arttıkça bu 4 yaş kız çocuklarında duygu

isimlendirme ve olumlu strateji becerilerinin arttığını, Duygu Tanıma ve Anlama ve olumsuz strateji kullanımının ise azaldığını göstermektedir.

5 yaş erkek çocuklarında ise, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu İsimlendirme düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Olumlu Strateji, Olumsuz Strateji ve Duygu Tanıma ve Anlama eğilim çizgisinin nötr bir eğilim göstermektedir. Bu, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arttıkça 5 yaş erkek çocuklarında duygu isimlendirme becerilerinin düşük düzeyde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5 yaş kız çocuklarında, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Olumlu Strateji arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülürken, Olumsuz Strateji ile negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama ve Olumlu Strateji'nin eğilim çizgileri yukarı yönlü bir eğim sergilerken, Olumsuz Strateji'nin eğilim çizgisi aşağı yönlüdür. Bu durum, Öğretmen Çocuk Etkileşimi puanları arttıkça 5 yaş kız çocuklarında Duygu İsimlendirme, Duygu Tanıma ve Anlama ve Olumlu Strateji becerilerinin olumlu yönde geliştiğini ve olumsuz strateji kullanımının azaldığını göstermektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre, çocukların duygu düzenleme becerileri (duygu isimlendirme, duygu tanıma ve anlama, olumlu strateji, olumsuz strateji) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Kayhan (2025) , araştırmasında 48-72 ay çocukların duygu düzenleme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ogelman ve Erten Sarıkaya (2019), 4-5 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların duygu düzenleme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde İlgar ve Akbaba (2017) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu 551 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yaptıkları araştırmalarında duygu düzenleme ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Karim, Sharafat ve Mahmud (2014) 8-12 yaş çocuklarla yaptıkları araştırmada çocukların cinsiyetlerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmişlerdir. Javier (2009) 3-4 yaş çocuklarla yaptığı araştırmada cinsiyet ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre, öğretmen çocuk etkileşimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu sonuç, okul öncesi dönemde öğretmen–çocuk ilişkisinin niteliğinin kız ve erkek çocuklarda benzer biçimde geliştiğini ortaya koyan önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2019), 4–5 yaş çocuklarında öğretmen–çocuk ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) da okul öncesi dönemde çocuk–öğretmen etkileşiminin cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini tespit etmiştir. Hamre vd.(2013), okul öncesi dönemde öğretmen–çocuk etkileşimlerinin genel ve alan-özel bileşenlerini inceledikleri çalışmalarında, etkileşim kalitesinin çocukların cinsiyetine göre sistematik olarak farklılaşmadığını; bunun yerine

öğretmenin duygusal destek, sınıf yönetimi ve öğretimsel rehberlik düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları öğretmen çocuk etkileşimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmada duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından duygu isimlendirme, duygu tanıma ve anlama, olumlu strateji kullanımının çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; sadece olumsuz strateji kullanımının yaşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, 4 yaş grubundaki çocukların daha fazla olumsuz duygu düzenleme stratejileri kullandığını göstermektedir (Tablo 5). Can ve Doğan (2025), araştırmalarında olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin yaş ilerledikçe azaldığını, 4 yaş çocuklarının en yüksek düzeyde olumsuz strateji kullanırken, 5 yaşta bu kullanımın azalmakta; 6 yaşta ise belirgin biçimde daha düşük düzeylere inmekte olduğunu tespit etmişlerdir. Thompson, (2011) da bu yaş grubunda ki çocukların olumsuz duygular karşısında daha tepkisel davranırken yaş ilerledikçe duygusal tepkilerini düzenlemede daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Eisenberg vd., (2010) duygu düzenlemenin özellikle okul öncesi dönemde hızla geliştiğini; bu süreçte küçük yaş grubundaki çocukların kaçınma, ağlama ya da öfke patlaması gibi olumsuz stratejileri daha sık kullandıklarını, yaşla birlikte bu stratejilerin yerini daha düzenleyici tepkilerin aldığını ifade etmektedir. Cole vd., (2004) ise duygu düzenleme becerilerindeki bu gelişimsel değişimi, yürütücü işlevlerin ve öz denetim kapasitesinin yaşla birlikte artmasıyla açıklamakta; küçük yaş grubundaki çocukların duygusal tepkilerini düzenlemede yetişkin desteğine daha fazla ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmaların sonuçları araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmen–çocuk etkileşimi ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, özellikle duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme, olumlu strateji kullanımı boyutlarında pozitif yönlü ilişkileri; olumsuz strateji kullanımında ise negatif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Tablo 6). Alamos vd., (2022), tarafından gerçekleştirilen 767 okul öncesi çocuğun dahil olduğu çalışmada, okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda öğretmen ve akranlarla kurdukları etkileşimin niteliğiyle yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir. Araştırmada çocukların inhibisyon kontrolü düzeyleri ile öğretmen–çocuk/akran etkileşim kalitesi birlikte incelenmiş ve olumlu bireysel etkileşimlerin yıl sonunda duygu düzenleme becerilerini anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Çalışma, özellikle sıcak, duyarlı ve destekleyici öğretmen etkileşimlerinin çocukların duygusal

tepkilerini daha etkili yönetmelerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Blair ve Raver, (2015), duyarlı öğretmen davranışlarının çocukların stres ve duygusal uyarılma düzeylerini düzenlemelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kulakcı, (2024) öğretmen-çocuk etkileşimine ilişkin nitel araştırmasında, öğretmenlerin oyun sırasında sergiledikleri duyarlı, yönlendirici ve destekleyici etkileşimlerin çocukların sosyal-duygusal süreçlerini olumlu yönde etkilediği; özellikle duygularını ifade etme, akranlarla iletişim kurma ve duygusal tepkilerini düzenleme gibi becerilerin gelişiminde belirleyici olduğu belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin oyun sürecinde kullandıkları açık uçlu sorular, model olma davranışları ve duygu yansıtma tekniklerinin çocukların duygu farkındalığını artırdığı; etkileşimin düşük olduğu sınıflarda ise çocukların duygu düzenleme alanında daha fazla zorlanma yaşadıklarını tespit etmiştir. Zembat ve Yılmaz (2023), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu tespit etmişlerdir. Dereli (2017), 4-5 yaş çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermiştir. Çalışmada, öğretmenle kurulan sıcak, yakın ve destekleyici ilişkinin çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, duygusal tepkileri kontrol etme ve duygularına uygun düzenleme stratejileri kullanma becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Araştırma öğretmen-çocuk ilişkisinin olumlu olması hâlinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin güçlendiğini; ilişki niteliğinin zayıf olduğu durumlarda ise çocukların daha fazla zorlayıcı, kontrolsüz ve olumsuz düzenleme stratejileri gösterdiğini belirtmiştir. Camodeca ve Coppola (2019), öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum davranışları üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Çalışmalarında olumlu öğretmen ilişkisine sahip çocukların duygusal tepkilerini daha iyi kontrol ettikleri, daha az agresyon gösterdikleri ve akran gruplarında daha uyumlu roller üstlendikleri tespit edilmiştir. Garner ve Waajid (2008), okul öncesi çocuklarda duygu bilgisi ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki etkileşimi incelemiş ve öğretmenle kurulan sıcak, destekleyici ilişkilerin çocukların duygu tanıma ve duygu anlama becerilerini anlamlı şekilde artırdığını tespit etmişlerdir. Sabol ve Pianta (2012), öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik araştırmalardaki son eğilimleri inceleyen araştırmalarında etkileşim niteliğinin çocukların duygusal yeterlikleri, sosyal uyumları ve davranış düzenleme becerileri üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Acar vd., (2022)'nin okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği araştırma, çocukların öz-düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları

arasındaki ilişkide öğretmen-çocuk ilişkisinin önemli bir düzenleyici rol oynadığını göstermektedir. Çalışmada, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği arttıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin daha işlevsel hâle geldiği ve bu becerilerin öğrenme davranışlarına daha güçlü şekilde yansıdığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenle kurulan sıcak, duyarlı ve olumlu ilişkinin çocukların duygusal ve davranışsal düzenleme süreçlerini desteklediği yönündeki kuramsal çerçeveye de uyumludur. Böylece olumlu öğretmen ilişkisine sahip çocukların dikkat, dürtü kontrolü, duygusal tepki düzenleme ve sosyal uyum gibi öz-düzenleme göstergelerinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Söz konusu sonuçlar, araştırmamızda öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu duygu düzenleme stratejilerinin artması; olumsuz strateji kullanımının ise azalması yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada ayrıca 4 yaş erkek çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk etkileşimi arasında ilişki olmadığı, ancak 4 yaş kız çocuklarında öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça Duygu İsimlendirme ve Olumlu Stratejinin arttığı; duygu tanıma ve anlama puanlarının ise düştüğü tespit edilmiştir (Tablo 6). Literatürde, kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren duygusal ipuçlarını algılama, duyguları sözel olarak ifade etme ve yetişkinlerle duygusal içerikli etkileşim kurma konusunda erkek çocuklara kıyasla daha gelişmiş beceriler sergiledikleri belirtilmektedir (Chaplin, 2015; Zahn-Waxler vd. 2008). Cao vd., (2023) çalışmasında, kız çocuklarının olumlu çatışma çözme ve düzenleme stratejilerini erkeklere kıyasla daha sık kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, 4 yaşın duygusal anlama açısından kritik fakat kırılmalı bir geçiş dönemi olduğunu; bu yaşta çocukların duygu ifadelerini ve düzenleme davranışlarını sergileyebilseler bile, duyguların bilişsel nedenlerini ve içsel boyutlarını anlamada zorlanabildiklerini ifade etmektedir (Cao vd., 2023). Çocuğun duygu tanıma-anlama becerisi düştükçe öğretmen-çocuk etkileşiminin arttığı bulgumuzun nedeninin, 4 yaş kız çocuklarının duygu tanıma-anlama becerisinde yaşadıkları bu zorluklardan dolayı daha fazla öğretmen-çocuk etkileşimine girme ihtiyacı duymasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Feldman, (2015), özellikle kızların sosyal beklentilere ve yetişkin geri bildirimlerine daha duyarlı oldukları, duygusal ve davranışsal düzenleme için yetişkin kaynaklı yönlendirmelere daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Garner ve Waajid, (2008), duygu bilgisi ve öğretmen-çocuk ilişkisini inceleyen çalışmasında, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocukların öğretmenle daha fazla birebir temas kurduğu, dolayısıyla yüksek etkileşimin çocuğun mevcut zorluğunun bir yansıması olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Silver ve arkadaşları (2010), duygusal ve

davranışsal düzenleme güçlüğü yaşayan küçük çocukların öğretmenleri tarafından daha fazla yönlendirici ve destekleyici etkileşime maruz kaldığını; bu durumun öğretmen-çocuk ilişkisinin çift yönlü ve dinamik doğasına işaret ettiğini belirtmiştir. Rudasill vd. (2010), okul öncesi ve erken ilköğretim dönemindeki çocukların mizaç özellikleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesi arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, özellikle duygusal tepkiselliği yüksek ve öz-düzenleme becerileri daha sınırlı olan çocukların öğretmenleriyle daha yoğun ve yönlendirici etkileşimler kurduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçları, 4 yaş kız çocuklarının duygu tanıma ve anlama becerileri azaldıkça, öğretmen-çocuk etkileşiminin arttığı sonucumuzu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmen çocuk etkileşimi arttıkça, 5 yaş kız ve erkek çocukların duyguları isimlendirme ve duyguları tanıma ve anlama becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir (Tablo 6). Denham vd., (2012), öğretmenlerin sınıf ortamında sundukları duyarlı ve açıklayıcı etkileşimlerin çocukların duygu bilgisi, duygu tanıma ve duygusal farkındalık becerilerinin gelişiminde temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Garner ve Waajid, (2008), öğretmenle kurulan sıcak ve destekleyici ilişkinin çocukların duyguları tanıma ve anlama becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını belirtmiştir.

Araştırmada ayrıca, öğretmen çocuk etkileşimi ile 5 yaş erkek çocuklarının olumlu-olumsuz stratejileri arasında ilişki olmadığı; ancak 5 yaş kız çocuklarının öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça Olumlu Strateji kullanma becerileri artmakta Olumsuz Strateji kullanma becerileri ise azalmaktadır. (Tablo 6). Duygu düzenleme becerilerinin önemli bir basamağı olan duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilmesinde öğretmen çocuk etkileşiminin sadece kız çocukları üzerinde etkisinin olması araştırmamızda elde edilen önemli bir bulgudur. Kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren duygusal iletişime daha açık oldukları, duygularını sözel olarak ifade etmeye daha yatkın oldukları ve yetişkinlerden duygusal destek talep etme davranışlarını daha sık sergiledikleri belirtilmektedir (Chaplin, 2014). Ayrıca kız çocuklarının öğretmenlerle duygusal içerikli iletişime girme ve yardım arama davranışlarını daha sık sergiledikleri; bu durumun öğretmen-çocuk etkileşimlerinin yoğunluğunu artırabildiği ifade edilmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Morris vd., (2007), duygu düzenlemenin gelişiminde aile ve okul bağlamında sunulan yetişkin desteğinin etkili olabilmesi için bu desteğin yapılandırılmış, açıklayıcı ve öğretici bir niteliğe sahip olması gerektiğini, sıcak ve duyarlı etkileşimin tek başına her çocuk için yeterli olmayabileceğini vurgulamaktadır. (Eisenberg & Spinrad, 2004), erkek çocukların duygu düzenleme

süreçlerinde daha fazla dışsallaştırıcı tepkiler sergilediklerini ve düzenleyici stratejileri etkili biçimde kullanabilmeleri için doğrudan strateji öğretimine, duygu düzenleme stratejilerini öğrenebilmesi için yetişkinlerin duygulara yönelik net açıklamalar yapması ve yetişkin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Araştırmacılar, erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde örtük ya da dolaylı etkileşimlerden ziyade, yetişkinin duyguyu adlandırdığı, uygun düzenleme yollarını açıkça gösterdiği ve çocuğu bu stratejileri kullanmaya yönlendirdiği yapılandırılmış etkileşimlerin daha işlevsel olduğunu vurgulamaktadır(Morris vd., 2007;Eisenberg vd.,2010;Denham vd., 2012). Bu araştırma sonuçları temelinde, öğretmen çocuk etkileşimi ile 5 yaş erkek çocuklarının olumlu-olumsuz stratejileri arasında ilişki olmamasının nedeninin, erkek çocukların daha açık, yönlendirici ve yapılandırılmış desteklere ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş; ayrıca duygu düzenleme becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
2. Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların, öğretmen çocuk etkileşimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde yalnızca olumsuz duygu düzenleme stratejileri boyutunda yaşa bağlı anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın 4 yaş grubu çocukların lehine, daha yüksek düzeyde olumsuz strateji kullanımı şeklinde gerçekleştiği saptanmıştır.
4. Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların, öğretmen çocuk etkileşimlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir
5. Araştırmada, öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu duygu düzenleme

stratejilerinin arttığı; buna karşılık olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin azaldığı tespit edilmiştir.

6. Araştırmada, öğretmen–çocuk etkileşimi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin yaş ve cinsiyet bağlamında farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca 4 yaş erkek çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk etkileşimi arasında ilişki olmadığı, ancak 4 yaş kız çocuklarında öğretmen–çocuk etkileşimi arttıkça Duygu İsimlendirme ve Olumlu Stratejinin arttığı; duygu tanıma ve anlama puanlarının ise düştüğü tespit edilmiştir.
7. Araştırmada öğretmen çocuk etkileşimi arttıkça, 5 yaş kız ve erkek çocukların duyguları isimlendirme ve duyguları tanıma ve anlama becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen çocuk etkileşimi ile 5 yaş erkek çocuklarının olumlu-olumsuz stratejileri arasında ilişki olmadığı; ancak 5 yaş kız çocuklarının öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça Olumlu Strateji kullanma becerileri artmakta Olumsuz Strateji kullanma becerileri ise azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulayıcı konumundaki öğretmenler için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, öğretmen–çocuk etkileşimi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin yaş ve cinsiyet bağlamında farklılaşabildiğini göstermektedir. İleride yapılacak çalışmalarda mizaç özellikleri, bağlanma örüntüleri ve sosyo-kültürel etmenlerinde incelenmesi önerilmektedir.
2. Bu araştırma okul öncesi dönemde öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu duygu düzenleme stratejileri üzerinde destekleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gelecek araştırmaların, bu ilişkiyi daha büyük yaş gruplarında da incelemesi önerilmektedir.

Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları, öğretmen–çocuk etkileşiminin çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu duygu düzenleme stratejileri üzerinde destekleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi

öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında duyarlı ve destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimlerinin önemi vurgulanmalıdır.

2. Araştırmada, öğretmen-çocuk etkileşimi arttıkça çocukların duygu tanıma ve anlama, duygu isimlendirme ve olumlu duygu düzenleme becerilerinin arttığı; olumsuz duygu düzenleme becerilerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde nitelikli ve duyarlı etkileşim yaklaşımların ön plana çıkarılması; kontrol edici ve aşırı yönlendirici etkileşimlerin ise azaltılması yönünde farkındalık çalışmaları yürütülmesi önerilmektedir.
3. Özellikle kız çocukların daha fazla duygusal ve etkileşimsel desteğe ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik destekleyici etkileşim stratejileri konusunda bilgilendirilmeleri önem taşımaktadır. Bu amaçla, öğretmenlere duygu düzenleme gelişimi, yaşa ve cinsiyete uygun destek biçimleri konusunda seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ., & Vatansever, A. G. (2021). Öğretmen etkileşim ölçeği (ÖEÖ) ve çocuk-öğretmen etkileşim ölçeği (ÇÖEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-424.
- Akbayrak, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi*, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Akbulut, C. A. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 184-192.
- Aktan Acar, E., & Kuru Şevik, H. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35). <https://doi.org/10.29329/mjer.2021.340.2>
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yıldız Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899.
- Albayrak Sidar, E. (2022). *Duyusal Beyin 2- Duygusal Farkındalığı ve Dayanıklılığı Geliştirme Aktiviteleri* (2. Baskı). İstanbul: Sola Kidz Yayınları.

- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Baş, N. (2011). *Hikaye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişmesine etkisinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2018). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 44, 442 - 466
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). The Guilford Press.
- CantekiN, D., & GültekiN Akduman, G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 777-798.
- Can, N., & Doğan, H. (2025). Okul Öncesi Dönemdeki 4-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yetkinlik ile İlişkisinde Cinsiyet ve Yaşın Düzenleyici Rolü. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 33-49. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1602679>
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher-child interactions and the development of executive function in

- preschool-age children attending head start. *Early Education and Development*, 27(6), 751-769.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173 (2-3), 249-258.
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim Bir Bakar mısın? Öğretmen'in Gücü Üzerine* (6. Baskı). Final Kültür Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2024). *İletişim Donanımları* (76. basım). Remzi Kitabevi.
- Çeçen, Y. D. ve Rezan. D. A. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9), 164-170.
- Çobanoğlu, R. (2017). *A mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs in early childhood education*. A Thesis Submitted To the Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University
- Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79(5), 1357-1376.
- Demir, T., & Ası, D. Ş. (2018). Sınıf yönetimi stratejileri, öz-yeterlik algısı ve çocuk-öğretmen etkileşimleri arasındaki ilişkiler. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Demirci, Z. A., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925.
- Denisenkova, N. S., & Nisskaya, A. K. (2016). The role of teacher-child interaction in promoting peer communication. *Psychology in Russia*, 9(3), 173.

- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20-29.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. *The development of emotion regulation and dysregulation*, 1, 159-181.
- Dökmen, Z. (2006). *Toplumsal Cinsiyet*.(s. 201-206). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Evcin, S., & Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 220-232.
- Fotis, G. W. (1998). *Kişisel Etkinizi Geliştirin*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Fox, N. A. & Calkings, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Gerholm, T. (2007). Socialization of verbal and nonverbal emotive expressions in young children [PhD Thesis, Institutionen för lingvistik]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:197707>
- Goleman, D. (2024). *Duyusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (62. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gölbaşı, E. (2018). Okul öncesinde kapsayıcı bir sınıf oluşturmada öğretmen çocuk etkileşimi: Öğretmenin bilinçdışı süreçleri ve aktarımsal yanıtlarının incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi, İstanbul.
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(1), 3-16.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

- Güngör, A. (2005). *Toplumsal ve Duygusal Gelişim, Gelişim ve Öğrenme* (Edt. Ulusoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children’s development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers’ daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571.
- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781134753369>
- Hu, B. Y., Chen, L., & Fan, X. (2018). Profiles of teacher-child interaction quality in preschool classrooms and teachers’ professional competence features. *Educational Psychology*, 38(3), 264-285.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children’s cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children And Youth Services Review*, 79, 78-86.
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers’ knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers’ beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*, 63, 137-147.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kara, İ., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908.

- Kavurma, M. (2014). *Major depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu ve panik bozukluğundaki duygu düzenleme güçlüklerine mizaç-karakter özelliklerinin ve anksiyete duyarlılığının etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıpta Uzmanlık Tezi, İzmir.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kayhan, E. (2025). Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve öz düzenleme becerilerini destekleme yeterliliklerinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi [Tez]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Keltner, D. (2019). Toward a consensual taxonomy of emotions. *Cognition and Emotion*, 33(1), 14-19.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kulakçı, Ö. N. (2024). *Okul öncesi dönemde oyun uygulamalarında öğretmen-çocuk etkileşiminin incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- LeDoux, J. E. (1998). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. *Simon and Schuster*.
- Liman, B. (2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), Article 39.
- Luby, J. L. (2009). Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment. *Guilford Press*.
- Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmiento-Henrique, R., Martín Babarro, J., & Giménez-Dasí, M. (2020). The relationship between emotion regulation and emotion knowledge in preschoolers: A longitudinal study. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(16), 5726.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S., & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of teacher-child interaction training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855-884.

- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s, *Oxford Review of Education*, Volume: 40, Pages 430-445
- Mestci, S. (2023). *Çocuklarda duygu düzenleme becerisi* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Montgomery, H. (2021). *Keşif yılları* (2. Baskı). İstanbul: Domingo Yayınevi.
- Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2021). Teacher–child interaction in a goal-oriented preschool context: A micro-analytical study. *Education sciences*, 11(11), 692.
- Oren, M., & Jones, I. (2009). The Relationships between Child Temperament, Teacher-Child Relationships, and Teacher-Child Interactions. *International Education Studies*, 2(4), 122-133.
- Ölçer, S. (2004). *Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen çocuk etkileşimi* Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 4(4), 566-589.
- Özgüle, E. T. U., & Sümer, N. (2017). Emotion regulation during adolescence and psychological adjustment: Psychometric qualities of emotion regulation questionnaire in turkish culture. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 19-22.
- Öztürk, E., Türel, F. İ., & Oğur, E. (2020). Psicotarih ve bağlanma kuramı. Öztürk E, editör. *Psicotarih*, 1, 63-71.
- Partee, A. M., Hamre, B. K., & Williford, A. P. (2020). Examining the role of preschool classrooms' behavioral composition as a predictor of the quality of teacher–child interactions. *Early Education and Development*, 31(6), 873-891.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*. 14(3), 213–231.

- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Satir, V. (2001). *İnsan Yaratmak*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Seçer, Z. (2017). The Relations Between Emotional Regulations Of Social Competent Preschool Children and Emotional Socialization Behaviours Of Their Mothers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4).
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi* (23. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shah, N. M., & Hanafi, Z. (2016). Teacher-child interactions during mathematic activities in a preschool class. *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)*, 353-358.
- Sigelman, C. K., George, L. D., Cunial, K., & Rider, E. A. (2018). *Life Span Human Development*. Cengage AU.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sokolovic, N. Borairi, S., Rodrigues, M., Perlman, M. and Jenkins, J.M. (2021). Validating an Efficient Measure of Responsivity in Father–Child Interactions. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 53 (1), 89-90.
- Soydan, S., & Mutlu, K. (2025). Öğrenme için Duyarlı Etkileşimler Ölçeğinin Ebeveyn ve Öğretmen Formlarının Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 3rd International Positive Schools & Well-Being Congress “Contemporary Approaches to Well-Being”. Kyrenia-North Cyprus.

- Soliday Hong, S., & Udommana, P. (2018). Early Childhood Teacher-Child Relationships in the United States: Theory, Practices, and Regulation. İçinde M. Fleer & B. Van Oers (Ed.), *International Handbook of Early Childhood Education* (ss. 745-765). Springer Netherlands.
- Sorias, O. (2021). *ocuklar ve ergenler için bilişsel davranışı terapi temel ilkeler ve teknikler* (4. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stansbury, K., & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 182-202.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- TDK, (2024). *Duygu ne demek TDK Sözlük Anlamı*. (2024, Ocak 13). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=duygu>
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320–341). The Guilford Press.
- Tilbe, Y. T., & Gai, X. (2022). Teacher-child interactions in early childhood education and its effects on social and language development. *Early Child Development and Care*, 192(5), 761-774.
- Totan, T. (2015). Duygu düzenleme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher–child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716-733.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*, Karabük Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Karabük.

- Uluer, G. (2021). *Çocukluk çağı travma yaşantısı, duygu düzenleme güçlüğü ve öz şefkatin duygusal yeme davranışı ile ilişkisi*, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Van Kleef, G. A. (2016). *The interpersonal dynamics of emotion*. Cambridge University Press.
<https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=gvfUCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR10&dq=van+kleef+2016&ots=926KwMzw57&sig=b6wTS701aBLxly3jT6NT12ea8IE>
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133.
- Vatansever, Ö. (2021). *Okul öncesi çocukların bağlanma stillerinin duygu regülasyonlarına etkisi*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Projesi, İstanbul.
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509-519.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yalçın, S. B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yılmaz, E. D. (2019). *Öğretmen benim dokuz tip mizaç modeline göre rehberlik yaklaşımına giriş*. Mizmer Yayınları.

Yurdakul, Y., Beyazit, U., & Ayhan, A. B. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), Article 4.

Zembat, R., & Yılmaz, H. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), Article

